Niveau(x) d'enseignement : 5 Numéro EDUQ : 9270500
Centre d'intérêt : 870

Textes produits par le Comité Ecole-société, 1985-1986. -- [Montréal] : Fédération nationale des enseignants et des enseignantes du Québec, [198-?].
107 p. en pag. multiple ; 28 cm.

Titre de départ. Titre de la couv. : Comité Ecole-société, 1985-1986. Comprend des notes bibliogr. Dépouillement : Formation professionnelle -- Education des adultes -- Universités.

Vedette(s)-secondaire(s) : Fédération nationale des enseignants et enseignantes du Québec. Comité Ecole-société

Descripteur(s) : Formation professionnelle • Programme d'études • Centre spécialisé • Education des adultes • Université • Plan de développement • Financement • Statistiques

Les textes portant sur la formation professionnelle des jeunes et l'éducation des adultes sont extraits des Etats généraux sur la qualité de l'éducation tenus à Montréal, les 2, 3, 4, 5 avril 1986. Un second texte sur l'éducation des adultes provient d'une session école-société tenue le 16 mai 1986. En ce qui a trait à la formation professionnelle, on y trouve des textes sur le soutien à cette formation, sur la carte nationale des options professionnelles et sur les centres spécialisés dans les cégeps. Quant à l'éducation des adultes, on y discute de l'intégration possible avec le secteur des jeunes, on y propose une rétrospective des positions de la FNEEQ et des différents intervenants de l'éducation des adultes et on se questionne sur les nouveaux besoins liés à ce secteur de l'éducation. Les derniers textes se rapportent aux universités et examinent leurs plans triennaux, le problème de leur financement et certains éléments par une prise de position de la FNEEQ suite à l'avis sur la formation courte du Conseil des universités.

Type de document :

9270500

TEXTES PRODUITS PAR

LE COMITE ECOLE-SOCIETE (1985-1986)

TABLE DES MATIERES

I - FORMATION PROFESSIONNELLE

1. Soutien à la formation professionnelle des jeunes

2. Une carte nationale des options professionnelles peut-elle limiter ou favoriser l'accessibilité aux services?

3. Les centres spécialisés dans les CEGEP: UN DANGER DEVENU REALITE.

II - EDUCATION DES ADULTES

1. Education des adultes et formation des jeunes - L'intégration est-elle possible et souhaitable?

2. Education des adultes

ANNEXES

- Quelques statistiques sur la population scolaire

- Education des adultes - Formation professionnelle

III - UNIVERSITES

a) Plans triennaux des universités du réseau.

b) Le problème du financement des universités.

c) Eléments pour une prise de position de la FNEEQ, suite à l'avis sur la formation courte du Conseil des universités.

Note: Deux (2) autres documents du comité école-société ont été distribués à chacune et chacun des délégués, soit:

- **Les stratégies patronales - une attaque frontale des droits syndicaux**
- **La productivité dans le secteur public**

ETATS GENERAUX

SUR LA QUALITE DE L'EDUCATION

Montréal, les 2, 3, 4, 5 avril 1986

ATELIER NO: 32

SOUTIEN A LA FORMATION PROFESSIONNELLE DES JEUNES

Par: Yvan Perrier

Présenté par: Flavie Achard

Comité école-société

FEDERATION NATIONALE DES ENSEIGNANTS
ET DES ENSEIGNANTES DU QUEBEC (CSN)

ATELIER NO: 32

SOUTIEN A LA FORMATION PROFESSIONNELLE DES JEUNES

La formation professionnelle des jeunes concerne autant le milieu du travail que celui de l'éducation et doit, de ce fait, être encadrée. Peut-on penser intégrer dans les écoles les modèles de l'entreprise privé? Quelles sont les ressources humaines minimales requises pour l'encadrement et le support des personnels et des jeunes? Quel est le rôle des personnes-ressources? Doivent-elles se préoccuper de développement?

1.0 C'est en ces termes qu'on décrit le contenu du présent atelier dans le cahier des Etats généraux sur la qualité de l'éducation. Cette description ne m'a guère facilité la tâche. Je m'explique.

Jusqu'à maintenant dans les débats concernant la question de la formation professionnelle des jeunes, on a peu fait référence à la question du "milieu du travail".

Les deux notions associées au "travail" qui reviennent le plus souvent dans les débats étaient plutôt les suivantes: Le monde du travail (c'est-à-dire les différents agents ou "partenaires" issus de ce milieu et la spécificité des lieux où se déploient un ensemble d'activités humaines à caractère économique) et enfin Le marché du travail (c'est-à-dire le marché de l'emploi).

Le terme milieu du travail n'était pas absent des débats. Le Conseil supérieur de l'éducation a déjà utilisé ce concept dans un avis qu'il a émis en 1983 (1) pour préciser que dans les propositions de relance et de renouveau sur la formation professionnelle des jeunes, le document ministériel était "quasiment muet sur le lien qui existe entre l'école et le milieu de travail" (p. 11).

La description du thème de l'atelier n'étant guère précise sur ce que l'on devait entendre par "milieu du travail", j'ai dû me rendre à l'évidence que j'avais besoin d'être éclairé plus à fond. S'agissait-il du milieu comme on l'entend à l'occasion des sommets économiques (milieu municipal, milieu scolaire, milieu patronal, milieu syndical, etc.) ou enfin de milieu de travail en tant que synonyme du mot "entreprise" ou "lieu de travail". Un appel logé au secrétariat des Etats généraux auprès d'une personne-ressource m'a confirmé qu'il s'agissait d'un terme équivalent à "entreprise-lieu de travail".

Ainsi donc, un nouveau débat semble vouloir émerger au sujet de la formation professionnelle et ce sans qu'on ait encore trouvé de solution au sujet des liens à établir entre l'école et le marché du travail. On veut savoir si

---

(1) Conseil supérieur de l'éducation, La formation professionnelle des jeunes - Analyse critique des propositions ministérielles et quelques considérations complémentaires, Avis du Ministre de l'Education, Québec, mars 1983, 68 p.

1.0 (suite)

les écoles où se dispense l'enseignement professionnel doivent intégrer les modèles de l'entreprise privée (c'est-à-dire les cercles de qualité de vie, la réalité hiérarchique des entreprises m'a-t-on encore précisé au secrétariat des Etats généraux)?

Dans l'exposé qui suit j'entends contribuer modestement à la lancée de ce débat en l'inscrivant cependant dans un cadre un peu plus large que celui auquel nous sommes invités. Tout en abordant la question des liens à tisser entre l'école et le milieu du travail, je formulerai quelques interrogations au sujet des perspectives d'avenir des jeunes diplômé-e-s du secondaire professionnel.

2.0 La formation professionnelle des jeunes ne s'est pas encore emparée de l'actualité au même titre que la question du chômage des 15-29 ans. Pourtant, certaines personnes estiment qu'on doit se préoccuper autant de la formation générale et professionnelle des jeunes que de la question du chômage qui afflige en trop grand nombre la relève de l'avenir, et ce, en raison du fait que dans la présente conjoncture, plus on est instruit, moins grandes sont les chances qu'on se retrouve en chômage.

TABLEAU 1 Taux de chômage de la population ne fréquentant pas l'école à temps plein, selon le groupe d'âge et le niveau de scolarité; Québec, 1981 (en %)

	Plus haut niveau de scolarité atteint				
Groupe d'âge	Moins qu'une 9e année	9e à 13e année sans diplôme	Diplôme du secondaire[1]	Études universitaires[2]	Total
15-24	27,8	22,8	14,0	8,7	17,[illegible]
25-34	15,7	12,9	8,8	5,6	9,[illegible]
35 et plus	9,6	8,8	5,9	5,2	6,9
Total:	11,5	14,5	8,9	4,6	9,6

1) Comprend aussi les diplômés d'une école de métiers et les personnes ayant une formation post-secondaire non universitaire.

2) Avec ou sans diplôme.

Source: Recensement de 1981, Vol. 1, 92-915, tableau 1 et tableau non publié du recensement de 1981.
Cité par Maisonneuve Daniel, L'état de scolarisation, une analyse des données du recensement de 1981, Ministère de l'éducation, 1984, p. 1[illegible]

(De toute évidence le chômage est beaucoup plus élevé chez les personnes dont la scolarité est faible que chez les plus instruits.)

2.0 (suite)

Quelques personnes considèrent aussi que le contenu de la formation professionnelle mérite d'être modifié et ce dans le but d'assurer aux jeunes s'y dirigeant des perspectives d'emplois réelles, ainsi qu'une connaissance moins "naïve" du milieu du travail (reste à s'entendre sur le contenu de l'expression milieu du travail)

Bien entendu en raison des aléas du marché du travail, des risques de fermetures d'usines, des changements technologiques, des besoins fluctuants en main-d'oeuvre, il est pratiquement impossible d'assurer à toutes et à tous l'emploi dans son domaine de formation, et ce, pour la vie. Les besoins du marché du travail sont tellement imprévisibles (1); dans cette perspective il importe de préciser ce que l'on entend au juste par des "perspectives d'emplois réelles". Nous le savons trop, les perspectives d'emplois pour toutes et tous se retrouvent dans un premier temps dans la mise en place d'une politique de plein-emploi (qui tarde à venir) mais aussi dans une formation de base riche et solide dispensée selon les besoins et les attentes des jeunes. On ne le répètera jamais assez: une façon de contrer les risques de chômage des individu-e-s réside dans cette formation de base, assurant à toutes et à tous une prédisposition au recyclage. La formation professionnelle n'est pas le principal remède au chômage, il s'agit cependant d'un outil non négligeable pour celles et ceux qui tôt ou tard tenteront de s'intégrer au marché du travail.

Toute réflexion concernant la question du soutien à la formation professionnelle des jeunes, pour être valable et pertinente, doit prendre en considération le fort taux de chômage des diplômé-e-s de ce secteur. En ce sens l'introduction de mesures de soutien à la formation professionnelle des jeunes ne se justifie pas si elle n'ajoute pas aux chances des étudiantes et des étudiants de ce secteur de faciliter leur intégration véritable au marché du travail en tant que futures travailleuses et futurs travailleurs. Ces mesures de soutien doivent avoir comme objectif d'outiller les jeunes

---

(1) Gouvernement du Québec, Ministère de l'Education, Le marché de l'emploi et de la formation professionnelle 1984-1985-1990. Un portrait de la situation, janvier 1985 75 p.

2.0 (suite)

de manière à leur permettre de négocier:

° les conditions d'utilisation de leur savoir-faire;

° leurs compétences;

° leurs conditions de travail.

A bien y penser, toutes mesures de soutien à la formation professionnelle des jeunes ne sauraient être bénéfiques aux étudiantes et étudiants de ce secteur si celles-ci visent uniquement à les conditionner plus à fond à la réalité des entreprises, ou encore à les rendre plus vulnérables face au marché et au milieu du travail.

L'école en tant que lieu d'apprentissage de savoir, savoir-faire (compétences professionnelles) et savoir-être (socialisation-moralisation), doit développer ce dernier volet non pas en fonction des intérêts des employeurs (c'est-à-dire de recevoir dès la sortie de l'école une main-d'oeuvre immédiatement utilisable (1)) mais d'abord et avant tout en fonction des intérêts de ces futures travailleuses et futurs travailleurs, de sorte qu'à la fermeture éventuelle de leur entreprise elles et ils seront capables de se recycler pour trouver un emploi ailleurs.

---

(1) Les citations qui suivent en disent long sur le type de formation professionnelle désiré par le patronat:

"Ce que nos enfants connaîtront et ce à quoi il faut les préparer, c'est une société basée sur la propriété privée des moyens de production."

Dufour Ghislain, Journal "Les Affaires", 23 juin 1985.

"Les syndicats donnent à cette expression (formation de base), le sens d'une polyvalence, d'une série d'habiletés qui rendent l'individu plus mobile, moins prisonnier d'une fonction de travail spécifique. Les employeurs, pour leur part, entendent par formation de base, d'abord des connaissances solides, bien sûr, mais surtout un système de valeurs qui font d'un individu un citoyen responsable et un travailleur compétent. Il faut signaler que certaines connaissances considérées par l'école comme essentielles pour l'acquisition d'un diplôme, ne sont pas une garantie de compétence pour l'employeur; en fait, certaines connaissances théoriques ne sont pas indispensables pour exercer convenablement un métier."

Conseil du patronat du Québec, Mémoire sur "La formation professionnelle au Québec", mai 1980, pp. 11-12.

2.0 (suite)

Si j'insiste sur cette nécessité de définir les mesures de soutien à la formation professionnelle des jeunes en fonction des intérêts de ces futures travailleuses et futurs travailleurs, c'est en raison de la présente conjoncture idéologique où il est surtout question de productivité et de convergence d'intérêts entre travailleuses, travailleurs et employeurs. Bref, l'évacuation de la dynamique autoritaire des entreprises. Ne nous illusionnons pas, les milieux de travail n'offrent pas aux travailleuses et aux travailleurs un séjour paradisiaque. Au contraire, plus souvent qu'autrement, ces milieux de travail se caractérisent pour le dire crûment par des rapports hiérarchiques, compétitifs, sans égards pour les droits et la santé-sécurité des salarié-e-s, des lieux où les cadences sont infernales; où les normes minimales de travail ne sont souvent guère respectées; où il se produit des changements technologiques, donc des licenciements; où les fermetures sauvages sont fréquentes; où les salaires sont dérisoires, et j'en passe.

D'où l'importance à mon avis de définir ces mesures de soutien en fonction des intérêts de ces futures travailleuses et futurs travailleurs, et de ne pas perdre de vue non plus dans cette définition de mesures de soutien, que les modèles prévalant dans les entreprises privées se soucient peu de parfaire la formation des travailleuses et des travailleurs exécutants (1).

3.0 Le taux de chômage des étudiantes et des étudiants du secondaire général et du secondaire professionnel.

Spontanément on a tendance à croire qu'il est plus facile de tailler sa place sur le marché du travail avec un diplôme attestant de ses compétences professionnelles. Plusieurs seront étonnés d'apprendre ici que le

---

(1) Sur cette question de la formation professionnelle en entreprise, voir l'article de P. Paquette, "Les pratiques de formation en entreprise", Revue Internationale d'action communautaire, 9149, 1983, pp. 102 à 112.

3.0 (suite)

taux de chômage des diplômé-e-s, comme des non-diplômé-e-s d'ailleurs, du secondaire professionnel est plus élevé que celui des diplômé-e-s et des non-diplômé-e-s du secondaire général.

Tableau II - Taux de chômage des sortants de niveau secondaire, selon le sexe, 1980-81 (environ un an après la fin de leurs études)

	SECONDAIRE							
					Professionnel			
	général		supplémentaire		long		court	
	H	F	H	F	H	F	H	F
Diplômé-e-s	22	17,8	35,3	31,6	35,9	31,3	48,7	52,2
Non-diplômé-e-s	27,5	21,2	38,4	42,3	38,3	43,0	50,1	58,4

Source : Lucie Vézina, Paul Cotnoir, Relance au secondaire, Direction des politiques et plans, M.E.Q., Gouvernement du Québec, 1984.

La place qui est faite aux jeunes du secondaire professionnel de toutes catégories n'est guère enviable. Force nous est de constater que ces jeunes éprouvent plus que quiconque des difficultés à s'arrimer solidement au marché du travail. Pourquoi en est-il ainsi?

Certains spécialistes du marché du travail (1) nous informent que les demandeurs d'emplois sont de plus en plus "symboliquement" classés par les employeurs suivant le nombre d'années d'études qu'ils ont derrière eux. Ceux

(1) Galland Olivier, "Précarité et entrées dans la vie", Revue française de sociologie, vol. XXXV, 1984, pp. 49 à 66.

Coleman J.S. et Husen T., Devenir adulte dans une société en mutation, OCDE, Paris, 1985, 94 p.

3.0 (suite)

qui ont réussi à faire des études supérieures supplantent en général ceux qui en sont restés à des niveaux plus bas. Il s'ensuit forcément que les diplômé-e-s du secondaire professionnel rencontrent le plus grand mal à trouver du travail tout simplement parce qu'elles et ils se trouvent au dernier rang dans leur domaine de spécialisation, et ce derrière les détentrices et détenteurs de diplômes ou certificats d'études collégiales.

De plus pour des travaux qui ne requièrent aucune spécialisation ou qualification, les employeurs semblent privilégier à l'embauche des détentrices et détenteurs de diplômes du secteur général. Devant cette tendance à l'inflation des critères d'embauche, de la part des employeurs, avant de réfléchir à l'intégration des modèles de l'entreprise privée dans les écoles, une réflexion préalable est nécessaire. On doit de toute urgence se demander ce que l'on peut et doit faire pour éviter de diriger des jeunes dans des filières qui ne leur permettent pas d'atteindre des niveaux de formation supérieurs.

Ne nous le cachons pas, un des moyens que nous avons à notre portée pour réduire le risque de chômage chez les diplômé-e-s du secondaire professionnel réside dans la suppression de l'étanchéité observée entre les différents niveaux de formation scolaire. Bref, dans la suppression du cloisonnement vertical (passage du secondaire au collégial et à l'université) et la suppression du cloisonnement horizontal (du professionnel au général).

Bien que nous ne disposions pas de données concernant le cloisonnement horizontal du secondaire, on peut affirmer sans se tromper que le passage du secteur professionnel au secteur général implique des exigences (déjà soulignées par le Ministère de l'Education (1)) rendant à toutes fins pratiques impossible ce genre de passage.

---

(1) "Le cloisonnement du système scolaire (passage du professionnel court au professionnel long, du secondaire professionnel au collégial, du collégial professionnel à l'université) et les exigences du système scolaire concernant certains préalables dits 'académiques' rendent difficile l'acquisition d'un niveau supérieur de formation, sauf dans quelques rares options où des programmes de passage ont pu être mis sur pied".

Ministère de l'Education, "La formation professionnelle des jeunes au Québec".

5.0 (suite)

Je constate avec regret qu'aucun atelier dans le cadre des Etats généraux sur la qualité de l'éducation n'abordera cette question pourtant cruciale et essentielle. Si on désire vraiment sortir les jeunes francophones originant des milieux populaires des avenues de la misère vers lesquelles débouchent plus souvent qu'autrement les programmes du secteur professionnel. Il est impératif de prendre des moyens pour supprimer le cloisonnement horizontal.

4.0 Revenons à cette perspective d'introduire des modèles de l'entreprise privée dans les écoles.

Certains jeunes du secondaire général abandonnent leurs études immédiatement après leur secondaire V pour joindre les rangs de la population active. La formation qu'elles et ils ont reçu ne visait pas, contrairement aux étudiantes et étudiants du secondaire professionnel, à les préparer spécifiquement à occuper un poste de travail. Pourtant, il ne viendrait pas à l'esprit de quiconque de réclamer pour ces étudiantes et étudiants du secteur général au travail après leur secondaire V, qu'elles et ils soient confrontés, et ce, à l'école même, aux modèles de l'entreprise privée.

Pourquoi certaines personnes songent-elles qu'il devrait en être autrement pour les étudiantes et étudiants du secondaire professionnel? Parce que cette formation débouche nécessairement sur le marché du travail? Parce que l'école (même avec son modèle hiérarchique) ne ressemble pas assez à une vraie usine?

J'ignore les raisons profondes qui en amènent quelques-uns à désirer l'intégration des modèles de l'entreprise privée dans les écoles. Rappelons à ce moment-ci qu'à une certaine époque (jusqu'en 1930 environ), la formation professionnelle dite de métiers se dispensait à l'extérieur de l'enceinte scolaire. La formation professionnelle s'effectuait en usine, sur le tas, dans un milieu de travail autoritaire, hiérarchique et dangereux. Les enfants et les adolescents à cette époque devaient apprendre en se soumettant aux cadences et aux cadres.

4.0 (suite)

Doit-on préciser que ces lieux de formation ne permettaient pas aux jeunes de développer pleinement leurs habiletés et ne favorisaient pas non plus leur plein épanouissement intellectuel. La formation professionnelle a été soustraite aux employeurs et pris en charge par l'Etat, suite aux nombreuses transformations dans l'organisation du travail et la mécanisation de l'appareil de production, et suite aussi aux pressions du mouvement ouvrier organisé. La classe ouvrière, en revendiquant une formation professionnelle hors des murs de l'usine, y voyait là une façon de permettre à ses enfants d'apprendre à lire, à écrire ainsi qu'à maîtriser l'exercice d'un métier et pas seulement une tâche étroite et précise.

Une école ne ressemblera jamais à une usine, j'en conviens. Mais je me demande pourquoi, après avoir mis tant de temps à sortir la formation des usines cherche-t-on à intégrer les modèles des usines dans les lieux de formation?

Décidément mon esprit se rebiffe à l'idée d'intégrer dans les écoles, et ce, que ce soit pour le secteur général ou professionnel, les modèles de l'entreprise privée.

Pourquoi? Peut-être parce qu'en raison de ma qualité de pédagogue, et de rechercheiste se spécialisant sur la question des jeunes, je suis un peu trop sensibilisé aux circuits de la vie active (1) réservés aux diplômé-e-s du secondaire professionnel. Ces circuits sont loin d'être enviables au demeurant. Ces jeunes sont appelés en majorité à connaître plus souvent que les plus instruits le chômage, à aller de "jobine" en "jobine", à travailler au noir dans des conditions dangereuses, à être rémunérés aux conditions dictées par le patron, à occuper des postes ne correspondant pas à leur formation, etc.

---

(1) Pour une description hyper-réaliste des circuits de la vie active réservés aux jeunes non diplômés ou diplômés du secondaire professionnel. Voir la recherche de:

Justo Michelena, Les jeunes sans avenir: propos et confidences, direction des services professionnels, C.S.S.M.N., septembre 1983, 101 p.

5.0 Sur le type de mesures de soutien à offrir aux étudiantes et aux étudiants du secondaire professionnel.

De quel type de soutien les étudiant-e-s du secondaire professionnel ont-elles et ils besoin en tant que futures et futurs travailleurs?

Dans un premier temps, des mesures de soutien à caractère pédagogique permettant à ces étudiant-e-s de passer du secteur professionnel au secteur général.

Et dans un deuxième temps, des mesures de soutien leur permettent de bien saisir la réalité du milieu du travail et la façon dont elles et ils peuvent s'y prendre pour défendre leurs droits, protéger leur santé et négocier avec leurs employeurs les conditions de recyclage et de mise à jour de leur compétence.

Dans mon optique, l'ouverture de l'école au monde du travail, suppose au départ, une transformation des pratiques pédagogiques en vue d'établir un rapprochement entre l'enseignement et les réalités quotidiennes des travailleuses et des travailleurs. Comme mesures de soutien concrètes, on peut penser à des conférences données par des travailleuses-travailleurs portant sur "les risques du métier" et les moyens existants pour contrer ces risques.

De plus il ne serait pas inopportun d'intégrer à l'école même un cours consacré à l'histoire du mouvement ouvrier et les lois sociales et du travail en vigueur au Québec. En introduisant un tel cours au secondaire les étudiant-e-s seraient en mesure de réaliser que c'est par l'action collective qu'elles et ils parviendront à résoudre les difficultés inhérentes au sort qui les attend à la sortie de l'école.

Toutes ces mesures supposent un ajout substantiel au nombre d'enseignant-e-s de ce secteur d'enseignement, ainsi qu'une ouverture de l'école à la réalité du travail telle que vécue par les travailleuses et les travailleurs. Jusqu'à maintenant, l'école n'a pas été en mesure de relever ce défi de taille, mais combien essentiel, pour la qualité de la formation professionnelle.

YVAN PERRIER.

ETATS GENERAUX SUR LA QUALITE DE L'EDUCATION

2, 3, 4, 5 avril '86

ATELIER NO 35

UNE CARTE NATIONALE DES OPTIONS PROFESSIONNELLES PEUT-ELLE LIMITER OU FAVORISER L'ACCESSIBILITE AUX SERVICES?

Par: Robert Campeau
Comité Ecole-société
Fédération nationale des enseignantes
et enseignants du Québec - FNEEQ-CSN.

ATELIER NUMERO 55

Une carte nationale des options professionnelles peut-elle limiter ou favoriser l'accessibilité aux services?

En juin 1983, le gouvernement québécois publia une série de documents techniques sur les modalités d'articulation de l'école et du marché du travail, et cela après la série de documents "arc en ciel" - (Livre vert à l'élémentaire-secondaire, Livre blanc au collégial, Livre beige sur la formation professionnelle des jeunes).

Sur une période de dix ans, sous le couvert de la récession économique et de la réorganisation industrielle, le gouvernement québécois entreprit de modifier de fond en comble l'éducation tout en menant des consultations parcellaires et très dirigées sur des points précis. Le gouvernement, croyons-nous, a ainsi mis en place une nouvelle conception de l'éducation. Notre regard s'est arrêté sur le développement de toute une série d'outils qui opérationnalisent cette nouvelle conception de l'éducation à travers la réforme de la formation professionnelle des jeunes. Ces outils concernent l'établissement d'une carte nationale des programmes de formation professionnelle et de ses mécanismes de révision.

Nous vous proposons la démarche suivante:

1. Description du fonctionnement de la carte nationale des programmes.
2. Présentation d'une série de questions sur les objectifs de cet outil.
3. Réflexion sur certaines de ces questions afin de susciter un débat

1• - Description du fonctionnement de la carte nationale des programmes

La carte nationale des programmes de formation professionnelle s'inscrit, comme les auteurs le disent, dans une conjoncture particulière pour les années '80:

> "... volonté d'accroissement de l'efficacité du système scolaire, réduction des effectifs au niveau ministériel et dans les réseaux, chutes drastiques des populations scolaires".(1)

La carte nationale des programmes de formation professionnelle sera considérée par les auteurs du document comme un instrument se situant d'emblée dans un contexte de rationalisation et d'utilisation maximale des ressources.

Quant à ses objectifs, ils se résument à la satisfaction des besoins quantitatifs et qualitatifs de main-d'oeuvre pour le marché du travail, au soutien du développement économique de la région et à des projets particuliers. Les établissements scolaires du secondaire et du collégial n'offriront plus l'ensemble des spécialités professionnelles "bien que par ailleurs, des équipements de base doivent être disponibles afin d'assurer l'accessibilité et l'égalité des chances aux élèves...". Ainsi, les demandes d'autorisation de programmes se situeront à "l'intérieur d'un véritable plan de développement des enseignements professionnels. Ce plan permettrait de bien situer le collège, explique Nicole Brodeur la directrice générale de l'enseignement collégial,(2) par rapport à son environnement et les besoins du marché de l'emploi".

---

(1) MEQ - Carte nationale des programmes de formation professionnelle MEQ-49-1127, juin 1983 - p.2

(2) BRODEUR, Nicole, "Directives envoyées aux DG de Collège" 19 déc. '84 - (le souligné est de nous)

Or comme le réseau scolaire professionnel tant au secondaire qu'au collégial a déjà un ensemble de programmes de formation du professionnel, l'élaboration de la carte nationale servira à examiner de façon critique l'ensemble des programmes déjà autorisés. Par cet outil, on questionnera la pertinence de maintenir l'autorisation de dispenser des programmes inactifs. "De la même manière, ajoute Nicole Brodeur, sera questionnée la nécessité de contingenter, voire de maintenir, les programmes dont le nombre des sortants dépasse de façon significative les capacités d'absorption du marché du travail".

En résumé, cet outil servira, dans un contexte de rareté des ressources, à fermer des options de programmes du professionnel tant du secondaire que du collégial, à les régionaliser ou à les rapatrier du collégial au secondaire. Les nouveaux programmes prendraient leur signification par rapport au marché de l'emploi de la région.

Comment fonctionnera la carte nationale des programmes?

Elle s'appliquera tant pour la formation professionnelle du secondaire que du collégial. Elle requiert, dans un premier temps, la définition d'une délimitation territoriale des régions et leur correspondance avec celles des autres ministères. On dénombre les régions suivantes:

- Les régions administratives gouvernementales
  (Ministère de l'industrie et du commerce,
  Ministère du transport);
- les régions scolaires du réseau secondaire;
- les régions scolaires du réseau collégial;
- les régions scolaires de l'éducation des adultes;
- les municipalités régionales de comté;
- les régions de concertation.

Le MEQ cherche donc à se situer par rapport à d'autres découpages territoriaux existant et à intégrer dans son découpage la restructuration scolaire, la création des MRC et les régions de concertation.

Dans un deuxième temps la carte nationale s'opérationnalisera par un découpage par secteur d'activités socio-économiques. L'objectif visé sera d'établir des rapports plus étroits entre le monde de l'éducation et le monde du travail. Parmi les moyens proposés, retenons:

- la désignation d'un répondant ministériel, par secteur d'activités socio-économiques;
- l'établissement des secteurs d'activités socio-économiques;
- une structure de concertation.

La méthode retenue par le MEQ pour le découpage par secteur d'activités se base sur des paramètres quantitatifs dont le plus important est sans contredit que les vingt secteurs d'activités économiques puissent se rapprocher sensiblement des répertoires ou travaux actuellement menés au MEQ concernant le niveau professionnel requis (ouvrier, technicien, professionnel) et la nature des activités socio-économiques (primaire, secondaire, tertiaire). Les auteurs du document proposent de s'appuyer sur les travaux de GIPEX[1] qui ont mis à jour un répertoire des profils de formation professionnelle dont l'objectif est de définir des contenus de programmes en rapport avec des fonctions de travail exigées dans un secteur donné.

Dans un troisième temps, le processus de délimitation des programmes ne touche que les étudiantes et étudiants à temps complet du secondaire et du collégial.

---

(1) Groupe interministériel des programmes et examens, dans la carte nationale des programmes - p.34

On exclut:

- les temps partiels;
- l'éducation des adultes: ce sont les ententes fédérales/ provinciales qui interviennent ici;
- la formation en entreprise;
- le secteur anglophone;
- et le réseau universitaire.

Le MEQ avoue donc son impuissance à planifier le contenu des programmes qui sont sous juridiction soit du fédéral ou du secteur privé.

Enfin, l'auteur du document propose un cheminement critique de la carte nationale. "Le ministère est disposé à susciter et à soutenir ces efforts de concertation, en particulier au niveau régional".(1) Ses propositions de révisions, de fusions et d'ouvertures de nouveaux programmes devront "s'arrêter aux portes des régions". Ce nouveau principe de base en matière de politique d'éducation, quel sens prend-il? Dans le cadre d'une concertation régionale, "il reviendra au répondant ministériel de chacun des secteurs d'activités socio-économiques, en collaboration avec les unités administratives du Ministère de l'Education et les membres de la table nationale sectorielle, la responsabilité de préparer les propositions de répartition des programmes de formation professionnelle pour chacune des régions du territoire"(2).

Que signifie pour le MEQ "s'arrêter aux portes des régions"? Les auteurs prennent l'hypothèse d'une inadéquation entre le nombre de sortants et les besoins en main-d'oeuvre du marché du travail pour un programme de formation professionnelle. Dans ce cas, "le MEQ, peut soit:

---

(1) La carte nationale des programmes - p.104

(2) Ibid - p.106

- Se limiter à demander de réduire le nombre de sortants;
- indiquer le moyen privilégié comme par exemple, fermer un ou plusieurs centres de formation;
- indiquer quels CS ou cegep devraient fermer leur programme". (1)

2• - Présentation de notre questionnement sur cette opérationnalisation du rapprochement de l'école et du marché de l'emploi

Afin de susciter un débat, nous proposons les questions suivantes regroupées en fonction de la carte nationale des programmes, de la formation professionnelle et de la politique gouvernementale en matière d'éducation:

I - La carte nationale

- Cet outil permettra-t-il un véritable rapprochement entre le monde de l'éducation et le marché du travail? Est-ce un objectif réaliste?
- Cet outil est-il le signe d'une unification des énergies administratives ou d'une bureaucratisation plus forte de l'éducation?
- Cet outil peut-il s'appliquer de la même façon dans les grands centres urbains versus les régions éloignées?
- Cet outil véhicule-t-il une nouvelle conception de l'éducation?
- Ce rapprochement entre l'éducation et le marché du travail constitue-t-il une subvention indirecte à l'entreprise privée ou une aide à l'individu-e en formation?

---

(1) La carte nationale des programmes - p. 105

II - La formation professionnelle

- Quelle est l'évolution des politiques gouvernementales en matière de formation professionnelle?
- Est-il possible de planifier la formation en fonction des besoins du marché du travail?
- Peut-on prévoir les besoins en main-d'oeuvre pour la prochaine décennie?
- Quelles sont les exigences du patronat par rapport à la formation donnée (moins élevées, plus élevées)?
- Relation étroite entre l'école et l'entreprise: quel impact sur le contenu des programmes? Formation de base large ou formation pointue en fonction d'un métier?

III - Les politiques gouvernementales en matière d'éducation

- Les nouvelles politiques en matière d'éducation ont-elles comme objectif prioritaire la démocratisation scolaire ou l'augmentation de la production et la croissance économique?
- Une politique de l'éducation doit-elle tenir compte des différences régionales (centres urbains/centres éloignés)?
- D'où provient l'inadaptation de l'école par rapport au marché du travail?

3. - Quelques éléments de réflexion sur l'enjeu de l'introduction d'un tel outil pour planifier la formation professionnelle

Nos remarques se situeront aux niveaux de la carte nationale comme outil de planification de l'éducation en fonction du marché du travail, de la politique régionale d'éducation et des enjeux nouveaux de la démocratisation scolaire.

3.1 - La carte nationale comme outil de planification

Par l'utilisation de cet outil et les travaux de GIPEX sur la définition des contenus des cours selon les fonctions exigées dans les secteurs d'activités socio-économiques, le gouvernement cherche à faire correspondre la formation professionnelle selon l'évolution du marché de l'emploi. Objectif louable mais qui dans la pratique s'avère difficile à opérationnaliser parce que le marché de l'emploi se caractérise par la concurrence entre les entreprises et le libéralisme économique.

"On avance encore que la structure de qualifications qu'elle apporte à la main-d'oeuvre devrait correspondre à celle des emplois susceptibles d'exister dans l'avenir. C'est là une affirmation qui revient constamment dans les discussions. Cependant, il est reconnu qu'il est difficile d'établir des prévisions valables en matière d'emploi, même à court terme et encore moins à moyen terme; et nombre de responsables estiment que de telles prévisions sont cause d'erreur et de toute façon sans objet dans un marché du travail libre. Il est impossible d'éviter que des gens soient formés en nombre supérieur à celui des emplois disponibles, c'est-à-dire

qu'il y a chômage, ou qu'ils soient au contraire trop peu nombreux pour le marché du travail, et qu'on connaisse donc une pénurie. Mais les chances sont faibles pour que les deux chiffres coïncident au niveau national, et encore plus pour qu'ils coïncident au niveau d'une branche d'industrie particulière. S'il y a des différences entre l'offre et la demande de main-d'oeuvre, ces différences se trouvent corrigées par le marché du travail, par exemple. Il ne serait pas juste de rendre l'enseignement et la formation professionnelle responsables du chômage ou des pénuries de main-d'oeuvre, ni de s'attendre qu'ils se chargent de prévenir de tels phénomènes à l'avenir".(1)

Depuis 1980, dans la pratique, il devient presque impossible de "prévoir la formation à des technologies déterminées dans la formation initiale, à moins que celles-ci ne soient déjà utilisées par la plupart des entreprises".(2)

Donnons l'exemple de l'informatique au collégial.(3) Lorsque le MEQ autorisa l'ouverture du programme d'informatique dans tous les cegep du Québec, il s'appuya sur la prévision que l'informatique constituait une option gagnante de l'avenir pour les étudiantes et étudiants. Or, problèmes de placement et taux d'échec assez élevé pour ces étudiantes et étudiants ont provoqué un mouvement de clientèles vers d'autres programmes en 85-86.

---

(1) OCDE - Le devenir professionnel et la formation professionnelle
Paris, 1983: 53

(2) OCDE - L'enseignement et le développement régional - Rapport Général, Tome I
Paris, 1979: 23

(3) Commission de l'enseignement professionnel, Rapport annuel 1984-85.
Québec: p.11

Toujours au sujet de la prévision de la main-d'oeuvre, notons que les employeurs ont tendance à exiger un niveau de formation plus élevé pour les exigences du poste occupé: "la qualification d'un poste de travail perd sa signification, car il y a de moins en moins de correspondance entre le niveau de formation de la personne occupant le poste et les caractéristiques de ce poste".(1) Postes routiniers et de moins en moins intéressants et précarisation de l'emploi accentuent cette inadéquation entre la formation professionnelle et le poste de travail. Enfin, les employeurs, surtout de la petite et moyenne entreprise, demandent encore une "formation pointue" et de courte durée.

En résumé, il nous semble que derrière cette mise en place d'une panoplie de propositions sur la formation professionnelle, ce seront des chois politiques qui interviendront dans le choix des programmes et leur révision. Ces propositions s'inscrivent dans une volonté technocratique de rationaliser et de couper. Il va sans dire que les régions exerceront un lobbying auprès du MEQ et du MESS pour garder certains secteurs "maux" ou encore que les élus promettront certains programmes dans les régions comme une manne électorale.

3.2 - La politique régionale d'éducation

Une des questions importantes que soulève l'élaboration de ces outils touche la région comme lieu d'ancrage de l'élaboration et de l'application des politiques gouvernementales en éducation. Par ce biais, la formation se rapproche des milieux locaux et régionaux (voir le phénomène de décentralisation).

---

(1) Colloque de Dourdan, L'emploi, Maspéro 1982:89

Cependant cette orientation régionale imprimée à l'éducation comporte quelques dangers. Parmi ceux-ci, retenons la subordination des finalités de l'éducation à une perspective étroitement économique du développement régional. La régionalisation de l'éducation peut, à long terme, produire un manque de qualifications variées dans une région donnée et ne pas constituer un stimulant pour l'établissement de nouvelles entreprises. D'autre part, elle peut créer indirectement une main-d'oeuvre qualifiée mais captive. Lors d'une fermeture d'usine ou d'un transfert d'emploi, la région se retrouve avec une main-d'oeuvre peu mobile et peu flexible. Elaborer la formation en fonction strictement du critère lié à la vocation régionale risque de condamner la région et la ou le travailleur à la dépendance du moment. A cause des implications mentionnées ci-haut, la formation professionnelle devra conserver sa dimension générale[1] et être planifiée au niveau national tout en ayant comme objectif de réduire les disparités entre les régions par une répartition juste des ressources entre elles.

Enfin, un établissement scolaire de niveau secondaire ou collégial n'a pas la même signification pour un grand centre urbain ou pour une région rurale là où il n'y a qu'une ou deux industries. Pour dépasser l'analyse globale des régions, retenons deux critères importants pour la compréhension du phénomène régional[2]: il y a le stock de qualifications offert et les possibilités d'emploi. Mentionnons comme autre critère possible, le type d'entreprise appartenant au secteur mou ou de technologie de pointe. De là, la combinaison des deux premiers critères produit la classification des trois situations suivantes:

---

(1) Voir à ce sujet Hans G. Schutze, "L'éducation des adultes et la transformation du travail", in: Symposium international sur l'éducation des adultes, mai 1984

(2) OCDE, op. cité Vol. 1979: 27-34.

1. - Situation où il y a pénurie de qualifications par rapport aux possibilités d'emploi:

ex. ouverture d'une usine comme Hyundai à Bromont, Bell Hélicoptère à Mirabel

Donc, mouvement migratoire de la main-d'oeuvre de la ville vers ces centres de la périphérie.

2. - Situation, où une population à faible niveau d'instruction ne trouve pas suffisamment d'emplois au niveau qu'elle souhaite:

ex. dans les villes ou les régions anciennement industrialisées.

3. - Situation où il y a insuffisance des possibilités d'emploi et du niveau d'instruction de la population:

ex. régions en déclin:

- Saint-Jérôme
- Valleyfield
- Côte Nord
- Shawinigan

En conclusion, on ne peut isoler la formation du développement économique régional. Néanmoins, la présence d'un bon réseau scolaire avec l'ensemble des programmes offerts partout

dans la province peut être l'une des conditions de l'attraction régionale, là où il n'y a, par exemple, qu'un seul cegep, ou école secondaire. L'élaboration d'une politique d'éducation en matière de formation professionnelle devrait plutôt tenir compte du critère "grands centres urbains" où le réseau scolaire possède un pool élevé d'établissements scolaires et "les centres éloignés" où le cegep, par exemple, constitue un pôle important pour la formation et le développement culturel de la région. Examinons finalement les implications d'une telle orientation sur les objectifs de démocratisation scolaire tels qu'établis dans les années 60.

3.3 - La carte nationale et la démocratisation scolaire

Le regroupement des options ou leur fermeture fera que les jeunes pourront de moins en moins se former professionnellement dans leur région. Les jeunes de ces régions devront s'expatrier si elles ou ils veulent une formation dans un programme d'un secteur d'activité rare ou absent de leur région. La poursuite des études professionnelles de leur choix constituera pour ces jeunes un coût astronomique en supposant encore que ceux-ci seront admis. Le critère d'accessibilité aux études est relégué au niveau d'un "critère de support" par rapport aux deux critères de la carte nationale à savoir les besoins de main-d'oeuvre et la vocation économique et industrielle des régions.

D'autre part, la volonté des jeunes de poursuivre leurs études au collégial et la production par l'école d'une abondante main-d'oeuvre diplômée ont peut-être incité les gouvernements

dont celui du Québec à concevoir deux types de formation professionnelle: une formation professionnelle très poussée pour un petit nombre d'étudiant-e-s et peu accessible et pour les autres une formation pointue ou une "formation sur le tas" offerte partout. On peut être tenté de raccourcir les années de formation ou de couper dans la formation générale parce que non immédiatement utilisable.

Un rapport trop étroit entre la formation et les marchés locaux ou régionaux du travail peut enfin accentuer les disparités régionales. C'est plus qu'une simple accessibilité physique aux équipements collectifs développés dans chaque région dont il s'agit; il faut des programmes compensatoires qui s'adressent particulièrement aux milieux défavorisés. En outre, il faut revoir les modes de financement qui permettraient de compenser les effets négatifs de l'isolement géographique des étudiant-e-s des centres éloignés. Il faut donc dépasser la préoccupation que les pays membres de l'OCDE ont dans le contexte de la récession, à savoir comment "renforcer la contribution de l'enseignement et de la formation professionnelle à l'activité économique et au développement"[1]. Cette préoccupation est importante; mais nous pensons qu'il faut arrêter de considérer les investissements dans l'éducation et plus spécialement dans la formation générale comme improductifs sur le plan économique. Le social et l'économique sont interreliés et l'investissement dans le premier peut accroître la qualité de vie et avoir des incidences directes sur la croissance économique d'une région, d'une société.

ROBERT CAMPEAU
Comité école-société - FNEEQ-CSN

---

(1) OCDE, Le devenir de l'enseignement professionnel et la formation professionnelle - Paris, 1983:17

Lettre ouverte aux journaux
(n'a pas été publiée)

Les centres spécialisés dans les cegeps 1
UN DANGER DEVENU REALITE
par Normand Pepin

LES CENTRES SPECIALISES DANS LES CEGEPS

UN DANGER DEVENU REALITE

Les centres spécialisés sont en phase d'implantation depuis 1983. Compte tenu de leur vocation et de leur fonctionnement actuel, ils représentent de nombreux dangers qu'il faut examiner attentivement, notamment à la lumière des récentes offres patronales qui ne sont pas de nature à améliorer des conditions déjà incompatibles avec l'atteinte des objectifs de formation au niveau collégial.

Avant toute chose, la compréhension des centres spécialisés passe par le rappel du contexte d'où ils originent. Dans "Bâtir le Québec", le gouvernement péquiste articulait une politique économique largement axée autour des PME et du virage technologique. Politique qui sera présentée comme une voie de sortie de la crise économique et qui devra se réaliser par la convergence des agents socio-économiques. C'est à ce titre que l'appareil scolaire sera sollicité et c'est alors que surviendront les premières désignations de centres spécialisés.

D'ailleurs la première question à se poser concerne la pertinence de l'établissement d'un réseau de centres spécialisés au niveau collégial. Qu'est-ce qui justifiait l'ex-MEQ de se doter d'un tel réseau qui, en fait, recoupait ceux déjà existant soit dans l'entreprise privée (Centre de production des mines à Thetford Mines), soit dans d'autres ministères (Centre de recherche industriel québecois)?

Une autre question tient à la nature des désignations de certains centres. Par exemple, il existe une douteuse parenté entre quelques-uns (technologie physique, La Pocatière; production automatisée, Jonquière; robotique, Lévis-Lauzon; systèmes ordinés, Lionel-Groulx) qui les fera se concurrencer pour s'accaparer la même clientèle, les mêmes revenus et cela à l'intérieur d'une zone géographique fort restreinte. Ce détail n'échappera pas aux directeurs des centres spécialisés, les premiers désignés qui, lors d'une réunion à Victoriaville en janvier 1984, mettront en doute la pertinence d'autant de centres.

L'analyse que nous faisons repose sur une tournée que nous avons faite dans cinq centres spécialisés alors désignés. Il en existe maintenant douze, officiellement reconnus.

Rappelons que les centres spécialisés peuvent être responsables des missions suivantes: enseignement, recherche appliquée, aide technique, animation et information. Après une phase d'implantation subventionnée de trois ans, ceux-ci devront s'autofinancer à même les revenus qu'ils retirent de ces différentes missions. Justement, la problématique des centres spécialisés tient à l'obligation qu'ils auront de s'autofinancer. Or, il semble évident, et cela de l'avis même de certains directeurs généraux des centres spécialisés, que l'autofinancement sera impossible pour l'ensemble de ceux-ci. Là comme ailleurs, il y aura des canards boiteux. La concurrence, la faiblesse du marché, l'achat et le renouvellement d'équipements coûteux , la fin de la manne qui provenait de la Caisse d'accroissement des compétences du fédéral et les compressions budgetaires rendront illusoire la rentabilité de tous. Dans ces conditions, qu'adviendra-t-il des plus vulnérables? Faudra-t-il les fermer ou les subventionner continuellement? Et dans ce cas où trouvera-t-on l'argent et les ressources humaines manquantes?

Il y a tout lieu de croire qu'en cas de difficultés financières, les administrations locales n'auront guère le choix. Il leur faudra puiser à même les réserves et les budgets généraux du collège et par là hypothèquer le maintien et l'amélioration de l'enseignement et des services. Ces ponctions ont déjà d'ailleurs commencé à certains endroits. Ainsi, il y a eu au cegep Lionel-Groulx, l'an dernier, une occupation du personnel visant à protester contre un détournement des ressources d'un secteur à la faveur d'un autre.

Il n'y aura pas seulement des virements de fonds en cause. Les centres spécialisés manquent de personnel faute de budget. Les offres patronales dans les négociations actuelles visent à introduire une déréglementation générale, notamment au chapitre des conditions de travail et de la mobilité du personnel. C'est dans ces conditions que les directions locales alimenteront les centres spécialisés en ressources humaines supplémentaires et cela, bien sûr, à la défaveur des départements et de l'enseignement régulier. Examinons un peu mieux la question des départements.

Les départements sont la pierre angulaire de l'enseignement collégial et le lieu de cohésion des enseignant-e-s. L'opportunité pour les centres spécialisés de puiser dans les budgets et le personnel des départements consacrerait l'éclatement de ceux-ci et leur intégration complète aux centres spécialisés, situation qui serait des plus tragiques.

Un centre spécialisé ne peut remplacer un département dans ses activités quotidiennes, ni dans ses responsabilités qui sont notamment l'enseignement régulier, l'encadrement des étudiant-e-s, l'application des programmes et l'innovation pédagogique. Et un centre spécialisé devrait être encore moins responsable de l'éducation des adultes qui, comme nous le revendiquons, devrait être reliée à l'enseignement régulier. Un centre spécialisé ne peut se substituer au département dans sa liaison avec les instances pédagogiques,

qu'elles soient locales ou nationales. La coexistence d'un centre spécialisé et d'un département pose déjà certains problèmes quant à la priorité des locaux et des équipements, du cadre horaire, etc... Il est probable, au bout du compte que ce sont les départements qui y perdront des plumes. Mais au niveau collégial, qu'est-ce qui doit être privilégié? Les centres spécialisés préoccupés par la recherche appliquée et les services à l'industrie, devraient-ils avoir préséance sur les départements et l'enseignement?

Il faut ainsi craindre une secondarisation des départements via une éventuelle mobilité du personnel qui permettrait d'affecter aux centres spécialisés des ressources professorales de qualité actuellement chargées de l'enseignement régulier.

Les impératifs de l'autofinancement et la liaison des centres spécialisés avec le milieu industriel les spécialisent dans la formation sur mesure qui est fonction des besoins immédiats de l'industrie. Ce qui se pratique dans les centres spécialisés, c'est une "pédagogie industrielle", laquelle permet d'ailleurs une rentrée importante de fonds. Si les centres spécialisés s'approprient l'enseignement régulier, celui-ci sera défini graduellement selon les exigences immédiates du marché du travail. Ce serait la prépondérance de la formation pointue de préférence à de la formation polyvalente. Dans le contexte des changements technologiques qui seront de plus en plus fréquents, il faut que la formation donnée aux futurs travailleurs et travailleuses leur permette de faire face à ceux-ci plutôt que d'en être les premières victimes.

Nous ne nous opposons pas à des liens entre les milieux scolaires et industriels. Au contraire. Encore faut-il que ces liens n'asujettissent pas l'école à l'industrie. Les centres spécialisés ne peuvent être un milieu d'enseignement favorable à des étudiant-e-s en situation de formation initiale.

UN DANGER DEVENU REALITE

par Normand Paquette

La survie des centres spécialisés n'est pas assurée mais les dommages qu'ils peuvent causer n'en demeurent pas moins grands. Il faut surtout que les départements demeurent les maîtres d'oeuvre de l'enseignement au niveau collégial.

Le concept des centres spécialisés n'a pas été long à faire des petits. C'est ainsi que là où il n'y a pas de centre spécialisé officiellement reconnu, il commence à y avoir de plus en plus, sous l'instigation des administrations locales, des centres spécialisés de même acabit mais qui ne profitent pas des subventions d'implantation. La dernière création du genre est celle d'un centre spécialisé de plein air, à Rivière du Loup... Ces centres n'en seront pas moins dangereux, d'autant plus que les offres patronales actuelles vont exactement selon leurs intérets. Inutile d'insister à l'effet que les négociations qui s'amorcent seront déterminantes à ce sujet.

Normand Paquette.
Membre du Comité Ecole-Société
de la Fédération nationale des enseignants et
enseignantes du Québec (CSN).

ETATS GENERAUX

SUR LA QUALITE DE L'EDUCATION

2, 3, 4, 5 AVRIL 1986

ATELIER NO 62

EDUCATION DES ADULTES ET FORMATION DES JEUNES

L'INTEGRATION EST-ELLE POSSIBLE ET SOUHAITABLE ?

par: Normand PAQUETTE
Comité école-société
Fédération nationale des
enseignants et des enseignantes
du Québec (C.S.N.)

ATELIER NO 62

EDUCATION DES ADULTES ET FORMATION DES JEUNES
L'INTEGRATION EST-ELLE POSSIBLE ET SOUHAITABLE ?

L'objectif de l'atelier n'est pas de régler, une fois pour toutes, la question de l'éducation des adultes. Il faut plutôt y voir une contribution à un meilleur cheminement sur ce point. Pour ce faire, il m'a semblé nécessaire de lier les problèmes actuels les plus importants aux solutions qui apparaissent les plus souhaitables et les plus réalisables.

-L'EDUCATION DES ADULTES, UNE DEMANDE DE PLUS EN PLUS FORTE

L'éducation des adultes n'origine pas de la révolution tranquille mais c'est dans ce contexte qu'elle a vraiment pris son essor. Il faut se rappeler que le développement de l'éducation publique visait à rattraper un retard historique et à doter le Québec des compétences nécessaires à sa modernisation. Il fallait aussi répondre à une demande de démocratisation du système scolaire au Québec. La réalisation de ces projets passait, en très grande partie, par l'éducation des adultes. Marginale avant 1965, la clientèle adulte progressera continuellement.(1)

Ces chiffres qui paraissent impressionnants ne doivent pas nous faire oublier que l'éducation des adultes n'a pas corrigé certaines inégalités d'accès qui demeurent, elles, constantes. Ce sont toujours les moins scolarisé-e-s qui sont sous-représentés, et n'existe-t-il pas encore un écart important, entre le Québec et le Canada, quant à la scolarisation des 35 ans et plus ? Selon le recensement de 1981, il y avait, au Québec, 1,115,970 adultes de 35 ans et plus qui n'avaient pas atteint une 9e année d'études, cela sur une population totale de 5 millions.(2) Quant à la comparaison Québec-Canada, elle montrait que, en 1981, 56.5%

(1) Il existe différentes sources et chiffres sur la participation à l'éducation des adultes. Pour une version officielle, on peut se référer à Un projet d'éducation permanente, MEQ, 1984, p. 5

(2) Daniel MAISONNEUVE, L'état de scolarisation de la population québécoise, MEQ, 1984, p. 2.

des 35 ans et plus au Québec avaient atteint une 9e année d'études comparativement à 71.5% pour le reste du Canada.(3) Malgré ces lacunes, l'éducation des adultes restera un secteur à forte croissance.

Cette croissance de l'éducation des adultes se poursuivra notamment à cause du niveau élevé de chômage, du travail à temps partiel, du retour des femmes aux études et sur le marché du travail. Cette croissance tiendra aussi aux besoins de recyclage et le perfectionnement d'un nombre élevé de travailleuses et travailleurs confrontés aux fermetures d'usines et aux changements technologiques.

N'oublions pas également que l'éducation des adultes s'insère dans l'orbite de l'éducation permanente maintenant devenue un phénomène de société. On sait que l'éducation permanente se caractérise notamment par le fait qu'elle s'échelonne sur toute la vie d'une personne. La formation est alors continue et le besoin d'apprendre devient permanent. Aucun savoir ne sera définitif que ce soit au niveau personnel et/ou professionnel. C'est un phénomène de civilisation qui est là pour rester.

Depuis quelques années, l'éducation des adultes a vivement retenue l'attention des milieux éducatifs. Certains insuccès de la démocratisation scolaire, le manque d'adaptation du système scolaire, le chevauchement de plusieurs autorités administratives, mais surtout le besoin d'une politique d'ensemble de l'éducation des adultes, contribueront à focaliser sur cette question. L'un des résultats fut la formation en 1980, de la CEFA (Commission Jean).

Il n'est pas possible de faire ici l'analyse des travaux de cette commission, sinon de s'arrêter sur une des nombreuses recommandations faites: celle qui prônait la création d'un réseau spécifique de l'éducation des adultes doté d'un ministère titulaire. C'était, bien sûr, rejeter l'intégration de l'éducation des adultes à l'enseignement régulier. Conséqu-

---

(3) Idem, p. 8

tivement à ces travaux, le gouvernement publait, en 1984, son énoncé d'orientation et plan d'action en éducation des adultes, intitulé: Un projet d'éducation permanente. Là encore, et pour des raisons bien à lui, il n'y avait pas d'intégration. Il inversait même l'idée de l'intégration des adultes à l'enseignement régulier en souhaitant plutôt "intégrer le système scolaire lui-même au projet de l'éducation permanente"...

Face à ces positions, l'idée d'intégrer l'éducation des adultes à l'enseignement régulier demeure-t-elle toujours recevable et valable ? En ce qui me concerne, cette intégration devrait se réaliser surtout à la lumière des problèmes actuels qui assaillent ce secteur et des meilleures solutions qui pourraient être avancées.

DE QUELLE INTEGRATION S'AGIT-IL ?

L'intégration que nous proposons repose surtout et avant tout sur le respect de la spécificité de l'éducation des adultes. Elle s'enchaîne également aux principes directeurs suivants:

A) la qualité de l'enseignement, i.e. le droit pour les clientèles étudiantes adultes de recevoir les services, les ressources financières, matérielles et humaines nécessaires;

B) la démocratisation de l'enseignement, i.e. de donner accès au savoir à des couches importantes de la population qui maintenant en sont empêchées.

Ce que nous proposons n'a rien à voir avec une intégration formelle, administrative qui, finalement, ne viserait qu'une économie de coûts. Dans le contexte des coupures budgétaires, il serait tentant de faciliter l'accès des adultes à l'école mais au détriment de la qualité de l'éducation.

Il faut donc rejeter à priori toute formule qui ne serait qu'administrative, qui uniformiserait les enseignements des jeunes et des adultes et

qui ne tiendrait pas compte des besoins spécifiques des femmes, des chômeuses/chômeurs, des travailleuses/travailleurs et des groupes populaires.

L'intégration doit se réaliser aussi en regard d'une amélioration de la qualité de l'enseignement. A juste titre, les adultes protestent de la qualité de l'enseignement qui leur est accordée. Il faut donc parler d'une égalité des chances de réussite. L'accessibilité à la réussite concerne évidemment l'enseignement et les services périphériques à l'enseignement. Faut-il rappeler que l'éducation aux adultes a été sévèrement touchée par les coupures budgétaires des dernières années. Ces compressions se sont traduites par une réduction des activités, notamment celles de formation générale au profit de l'enseignement professionnel financé en grande partie, il est vrai, par le gouvernement fédéral.

Alors que survenaient des coupures de l'ordre de $19M. en 1981, la coalition nationale contre les coupures en éducation des adultes estimait, dans une analyse entérinée par le Conseil supérieur de l'Education, qu'il aurait fallu un budget supplémentaire de $33½ millions. Dans les commissions scolaires, les effets se traduiront par une chute importante des étudiantes et étudiants à temps partiel.

LES AVANTAGES DE L'INTEGRATION

L'amélioration des conditions d'apprentissage passe obligatoirement par un changement des conditions dans lesquelles les enseignantes/enseignants sont obligés de travailler. L'ensemble du personnel enseignant a un statut de chargées/chargés de cours ce qui n'est pas sans jouer négativement sur la qualité de l'enseignement. Il s'agit d'un personnel qui est très souvent engagé à la dernière minute, donc pas nécessairement avec la meilleure des préparations. Ce personnel, s'il n'a d'autres revenus que d'être payé à la leçon, aura tendance à se surcharger, ce qui ne se traduira pas, encore une fois, par une amélioration de la qualité de son enseignement.

Ce personnel est isolé professionnellement avec peu de support des Services de l'éducation aux adultes. Pensons, par exemple, qu'ils ont rarement droit et accès au perfectionnement, sinon à leur prores frais... A l'heure actuelle, l'éducation des adultes n'est pas valorisée et encore moins son personnel. L'amélioration des conditions de travail se serait pas sans jouer positivement sur la motivation du personnel enseignant qui, de toute façon est peu invité à participer au projet éducatif de l'éducation des adultes. C'est ainsi que "du point de vue andragogique, il nous paraît clair que les conditions de travail sont nettement défavorables à une éducation des adultes qui prenne en compte la totalité de la réalité de l'étudiante/étudiant, soit un processus continu, décloisonné, "branché sur la vie". (4)

Une grande partie de ce personnel a un statut précaire, les faisant travailler à la pige, sans perspective d'ensemble. Quant à une autre partie de ce personnel qui enseigne aussi à l'enseignement régulier, elle est soumise aux mêmes conditoins de travail. Ajoutons que l'intégration aurait aussi le mérite de mettre fin à ce cumul d'emplois.

La clientèle très spécifique de l'éducation des adultes requiert une disponibilité et un encadrement particulier et qui peuvent difficilement exister avec les chargées/chargés de cours, sinon au prix d'une surcharge qui ne résulte certes pas par une plus grande efficacité.

Il est certain que l'intégration permettrait une meilleure disponibilité et la fin de l'isolement des intervenantes/intervenants. Pensons à la création d'une équipe andragogique qui serait responsable avec la participation des usagères/usagers des tenants et aboutissants de l'enseignement aux adultes. N'est-ce pas un premier pas à faire si on veut vraiment parler d'une approche spécifique ?

---

(4)CEFA, p. 310

Pour éviter certaines ambiguités et méprises quant à ce que j'entends par l'intégration, je vais essayer de préciser un peu mieux la mécanique de celle-ci. Premièrement, il ne s'agit pas d'une intégration mixte où l'enseignement régulier se confonderait à l'éducation aux adultes et vice-versa. Il s'agit plutôt de rassembler l'ensemble des compétences en place et, à partir d'elles, constituer de véritables équipes andragogiques vouées spécifiquement à l'éducation des adultes. C'est par une telle collégialité, me semble-t-il, que passe la réalisation d'un projet andragogique bien articulé ainsi que la cohérence des enseignements et des pratiques pédagogiques. A quoi sert de responsabiliser les enseignantes/enseignants pour la réalisation des objectifs, si on les exclut de la définition des programmes, des contenus de cours, des stratégies pédagogiques, etc. En tout cas, cette approche serait déjà plus mobilisante et motivante que ce qui prévaut actuellement.

Que les personnels des deux secteurs, régulier et éducation des adultes, fassent partie d'une même structure, j'y vois là quelque chose de très positif. Je vois cela comme un lieu d'échange d'expériences qui serait réciproquement profitable. Finalement, l'intégration aurait un effet dynamisant dans la mesure où il faciliterait l'entrée de jeunes diplômées/diplômés dans le réseau. C'est d'ailleurs en substance ce que recommandait le Conseil Supérieur de l'Education.[5] Evidemment, il n'y a pas de formule d'intégration passe-partout. Elle doit être l'affaire de chacun des niveaux concernés, commissions scolaires, collèges, universités.

Une des objections soulevées en cas d'intégration a trait à la compétence du personnel. Rappelons qu'une grande partie de ce personnel dispose déjà d'une compétence et d'une expérience à l'éducation aux adultes. Rappelons aussi que l'intégration créerait les conditions de mise en place d'équipes et de projets éducatifs réellement andragogiques. Il est évident que le recyclage et le perfectionnement iraient de pairs avec l'intégration. Mais justement cela fait proprement partie du métier

---

(5)C.S.E. Pour le renouvellement et le ressourcement du personnel enseignant, 1985, p. 37

d'enseignante/enseignant que de se mettre à jour, d'être au diapason des connaissances scolaires et sociales. Comme s'il n'était déjà pas courant pour les enseignantes/enseignants de se perfectionner... en plus de leur charge de travail.

LES ENSEIGNEMENTS

L'intégration des adultes à l'enseignement régulier, assortie aux conditions d'une plus grande accessibilité jouerait positivement sur la formation. Le danger serait de cantonner l'éducation aux adultes à une formation pointue, sur-spécialisée au détriment de l'enseignement général et polyvalent. Il est vrai que ces concepts sont à définir ou a être mieux précisés mais ils n'en doivent pas moins référer à un apprentissage spécifique, à une approche intellectuelle et humaine particulières, et qui est beaucoup plus que le rattrapage scolaire. Minimalement, c'est un enseignement qui dépasse les seules exigences de la production économique et qui, au contraire, concerne le développement global de la personne. C'est d'ailleurs là un objectif qui devrait être reconnu comme privilégié à l'éducation des adultes.

En fait, prenons l'exemple de l'enseignement professionnel lequel est de plus en plus axé sur les seules exigences de la production économique. Auparavant, les programmes de formation professionnelle des adultes étaient sous la responsabilité du MEQ. Maintenant, ils relèvent du ministère de la main-d'oeuvre avec le risque d'axer la formation sur les besoins à court terme des entreprises. Raison de plus de voir à ce que les contenus de formation soient qualifiants surtout en regard des changements technologiques. L'éducation des adultes ne doit pas être ramenée à la seule formation sur mesure. Pourtant, la tendance est bel et bien là. Pensons aux propositions fédérales dans le cadre des accords Canada-Québec. Selon l'ICEA, celles-ci auraient pour effet de réduire la formation professionnelle en institution et de la déplacer en entreprise. En concordance avec cela, bien sûr, le gouvernement fédéral couperait les subven-

tions aux institutions pour les transférer aux entreprises.[6]

D'autre part, il est évident que la formation sur mesure est un cas particulier et qu'une intégration de celle-ci tiendrait compte de ses besoins spécifiques et ponctuels.

LES SERVICES

Il n'est pas possible de parler d'intégration de l'éducation des adultes sans lier cette intégration à une amélioration des services qui sont présentement plus que déficients. C'est faire de telle sorte que les conditions matérielles ne soient pas inégales entre les adultes et les jeunes. Quel est l'état actuel des services d'information, des structures d'accueil, d'orientation offerts aux adultes ? Dans combien d'institutions existe-t-il un lieu d'accueil unique qui évite aux adultes de courrir un peu partout ?

L'ÉDUCATION DES ADULTES, UNE MISSION SOCIALE A RÉALISER

L'intégration des adultes, par un investissement aux niveaux des ressources humaines et matérielles, devrait favoriser une relance des programmes à temps complet et de formation générale, ceux-là justement qui ont été les plus durement touchés par les coupures budgétaires. Il faudrait aussi penser à une clientèle adulte très particulière, les analphabètes.

Il existe de nombreux groupes populaires qui travaillent avec les analphabètes. L'expertise qu'ils ont de cette question en font des intervenants privilégiés. Il n'est absolument pas dans mon intention de récupérer ces groupes et encore moins de les faire disparaître sous prétexte que ça devrait être une responsabilité seule des institutions scolaires. Bien au contraire. D'autre part, il se fait de l'alphabétisation dans les commissions scolaires. Il me semble que l'exemple des analphabètes représente bien la problématique d'une intégration de l'éducation des adultes que j'ai

(6) ICEA, Une négociation capitale: la négociation fédérale-provinciale sur la formation professionnelle, février 1986
et
Conseil des collèges, Les accords Québec-Ottawa en matière de formation de la main-d'oeuvre et leur impact sur l'éducation des adultes au collégial, février 1986

voulu développer. Particulièrement dans ce cas-ci, j'ai la conviction que c'est par une multiplication des ressources humaines et matérielles, bref par une ouverture de l'école au milieu, que pourrait s'établir une démarche andragogique qui serait proche de la réalité socio-culturelle et professionnelle des usagères/usagers.

LA PARTICIPATION DES ADULTES

La réalité actuelle est que les adultes ont peu de prise sur les décisions qui les concernent au sein des institutions scolaires. Notons qu'il n'existe pas, au niveau des commissions scolaires et du réseau collégial, de regroupement national des étudiantes/étudiants adultes. Les rapports décisionnels sont à changer. Il serait corporatiste et malhonnête de revendiquer une intégration qui exclurait l'intégration des adultes à la définition et à la réalisation de leur formation. Encore là, il faut enchaîner ce projet à un changement notable des conditions actuelles de l'éducation des adultes.

CONCLUSION

L'orientation choisie et les limites de cet atelier ne m'ont pas permis d'aborder ou d'approfondir des aspects qui n'en demeurent pas moins fort importants. Je pense à la question du financement, aux objectifs de formation, à l'enseignement professionnel ainsi qu'à la place des adultes dans leur formation.

Etant donné que les ateliers ont un caractère très spécialisé, il devenait difficile d'élaborer plus longuement sans empiéter sur le contenu d'autres ateliers portant également sur l'éducation des adultes.

C'est pourquoi ce sujet a plutôt été développé dans la perspective de l'accessibilité et de la qualité de l'enseignement.

Normand PAQUETTE,
Comité école-société,
FNEEQ - CSN.

Montréal, le 27 mars 1986.

/lt.

SESSION ECOLE-SOCIETE
16 mai 1986

L'EDUCATION DES ADULTES

COMITE ECOLE-SOCIETE.

L'EDUCATION DES ADULTES

L'éducation des adultes représente un secteur à forte croissance. La notion d'adulte même a changé. Pensons aux dispositions du Règlement sur le régime pédagogique du collégial(RRPC) qui abolissent, à toutes fins pratiques, la distinction entre jeune et adulte. Ainsi, pour être admis à un certificat d'études collégiales CEC, l'exigence est d'avoir interrompu ses études pendant au moins deux sessions consécutives ou une année scolaire. Cet exemple n'est qu'un parmi de très nombreux qui changeront graduellement le profil de l'éducation des adultes. C'est en considérant ces nouvelles situations qu'il y a lieu de se questionner en tant que Fédération.

Dans un premier temps, nous rappellerons les positions avancées par la FNEEQ depuis les dernières années jusqu'à aujourd'hui. Nous procéderons à un état de la question sur ce sujet, notamment par une rétrospective des positions tenues par différents intervenants de l'éducation des adultes. Finalement, nous élargirons notre questionnement pour parler, non pas seulement d'intégration, mais des nouveaux besoins liés à ce secteur de l'éducation.

I. POSITIONS DE LA FNEEQ

Depuis 1976, la FNEEQ élabore dans les projets de convention collective des cegep, des principes d'intégration de l'enseignement aux adultes à l'enseignement régulier. A la négociation de 78-79, on parlait "d'intégration de tous les cours créditès, de tous les cours dispensés à l'intérieur de programmes de formation professionnelle, de tous les cours de formation générale dits spéciaux dispensés par le service de l'Education aux adultes." Cette revendication impliquait l'intégration automatique de toutes et tous les professeurs enseignant à ce moment à l'Education aux adultes, avec pleine reconnaissance de

tous leurs droits, ainsi que l'horaire flexible pour les enseignantes et enseignants. Ces demandes se basaient sur le droit pour toutes et tous les étudiants, jeunes ou adultes, aux mêmes services, aux mêmes ressources financières, matérielles et humaines. C'était une question de qualité et de démocratisation de l'enseignement.

En avril 80, la convention collective se signe avec 2 gains très partiels: d'abord, des enseignantes/enseignants à temps partiel au régulier pourront compléter leur tâche à l'Education des adultes, puis une Lettre d'entente (no 5) accordant 35 postes de professeures/professeurs à temps complet à l'éducation des adultes. Mais les parties patronales locales chercheront toujours à ne pas appliquer la première mesure pendant que la Fédération des cegep (enlignée sur le MEQ) entreprend une guérilla juridique contre la Lettre d'entente no 5, bloque l'affectation des 35 postes, même si elle a signé la convention collective. Cette épopée ne se réglera qu'au printemps 1983 avec le règlement des "113".

La négociation de 1982-83 ramène à nouveau la demande d'un seul réseau d'éducation: les besoins sont croissants à l'éducation des adultes, les services y sont de seconde qualité, les conditions de travail difficiles (Info-Négo - fév. 82 et oct. 82). De plus, dans un contexte de chômage grandissant, il devient urgent de sabrer dans le temps supplémentaire à l'Education des adultes. Le type d'intégration demandée préconisait les éléments suivants: (Info-Négo - fév. 82)

1. Une intégration complète des cours donnant lieu à une reconnaissance officielle du MEQ ou à une attestation du collège.

2. Un encadrement des cours de formation populaire et culturelle.

3. Les bénéfices de la convention collective accordés, du moins dans une certaine mesure, aux professeures/professeurs dispensant ces cours.

4. L'assouplissement du cadre-horaire.

5. Un cadre plus favorable à la qualité de l'enseignement aux adultes.
(ex. allocation séparée pour la clientèle du jour et celle du soir).

Entre-temps, la Commission d'étude sur la formation des adultes (C. JEAN) était mise sur pied. La FNEEQ s'inscrit dans ce débat, en collaboration avec la C.S.N. Les syndicats sont consultés sur une plate-forme. Les positions finales sont prises par le Bureau fédéral (14 mai 81), le Conseil fédéral n'ayant pu le terminer par manque de temps. Voici les premiers éléments de cette plate-forme:

1. Que la CSN revendique et réaffirme que toute personne a droit à l'éducation tout au long de sa vie.

2. Que la CSN revendique une véritable démocratisation de l'enseignement aux adultes entre autres l'accessibilité et la gratuité à tous les niveaux.

3. Que la CSN revendique que l'une des fonctions de l'éducation aux adultes est de tenter de corriger les inégalités de départ et qu'elle doit en conséquence s'adresser priori-

tairement aux adultes qui ont quitté rapidement le réseau scolaire régulier ou qui n'y ont pas eu accès ainsi qu'aux défavorisés.

4. Elle identifie les priorités suivantes:

   - la lutte contre les inégalités hommes/femmes;

   - le ratrapage et la lutte contre la marginalité des sous-scolarisés, manoeuvres, chômeurs, immigrés, handicapés, tous ceux qui n'ont reçu qu'un entraînement à un poste de travail, la lutte contre toute discrimination en raison d'une appartenance nationale;

   - l'accessibilité pour les personnes âgées;

   - le recyclage des travailleurs à l'emploi;

   - la lutte contre l'analphabétisme.

   L'accessibilité pour ces catégories sociales étant limitée par de nombreux facteurs, il faut étendre les possibilités de formation et élargir l'accès aux programmes de formation et d'allocations.

5. Que la CSN réaffirme que la scolarité obligatoire doit être maintenue jusqu'à l'âge de 16 ans.

6. Il faut, après avoir défini l'âge de l'adulte, soit 18 ans ou 2 ans d'expérience sur le marché du travail pour le secondaire; 21 ans ou 3 ans d'expérience sur le marché du travail pour le collégial; 23 ans ou 4 ans d'expérience

sur le marché du travail pour l'université, éliminer les critères et l'expérience dans le métier comme condition d'admission, assouplir les exigences académiques formelles par la reconnaissance des acquis de travail, ouvrir les programmes de perfectionnement subventionnés à ceux et celles qui désirent se recycler dans un autre métier.

En ce qui concerne la formation professionnelle, nos revendications sont: (Nouveau Pouvoir, déc. 81)

- Tout adulte doit avoir accès à la formation de son choix. La formation professionnelle ne doit pas être le moyen de régulariser le marché du travail. Ceci ne nie pas par ailleurs la nécessité des mécanismes de placement, d'ancienneté, de sécurité d'emploi et de classification particulièrement dans les métiers réglementés.
- Le rôle et les conséquences de la formation sont trop importants pour limiter et soumettre la formation aux impératifs de la division et de l'organisation du travail à un simple ajustement technique à l'emploi déterminé en fonction d'impératifs de rentabilisation avant tout.
- Parce que la formation est un moyen pour les travailleurs et les travailleuses de prendre en charge individuellement et collectivement leurs conditions de vie et de travail, ils doivent pouvoir exercer un contrôle réel sur leur formation. Celle-ci doit être à l'abri du contrôle des entreprises.
- Ce que nous préconisons, c'est une formation globale permanente, de qualité, qui s'attache à l'individu, qui est orientée sur les besoins des travailleurs et travailleuses et qui définit le travail comme partie intégrante des conditions de vie.
- Cette formation globale comprend la formation générale et professionnelle. Elle nie la séparation trop facilement faite entre ces deux aspects de la formation, puisque dans le travail, on retrouve des implications scientifiques et technologiques ainsi que des implications sociales qui relèvent des sciences humaines.
- Elle doit être polyvalente et toujours perfectible compte tenu de l'évolution technologique et scientifique.
- C'est donc une qualification potentielle dans un champ d'activités que donner la formation et particulièrement elle visera:
  - à ce que le travailleur soit capable d'organiser, de réaliser de gérer et se révèle capable de réagir et lutter contre certaines contraintes, conditionnements et exploitations dont il est l'objet.
  - à ce qu'il puisse exercer ses responsabilités et ses droits d'une façon individuelle et collective.
  - à ce que l'appropriation de la science et de la technologie rattachées au champ d'activités choisi fasse en sorte que le travailleur et la travailleuse soient bien équipé-e-s pour remplir des tâches.
  - à ce que le travailleur et la travailleuse soient capables de comprendre le changement social et culturel, à l'affronter et dans la mesure du possible, à le diriger et à le contrôler en vue d'établir une société plus humaine et plus équitable.
- La formation professionnelle doit viser l'amélioration de la qualité de vie au travail.
- Pour atteindre ces objectifs, la formation s'appuiera sur les capacités de transfert de connaissances acquises dont sont capables les individus (exemple: la connaissance des outils à fer entraîne la connaissance des outils à bois) ainsi que sur la formation pratique, concrète, acquise par exemple à l'aide de stages sous contrôle de l'éducation.
- La formation professionnelle comporte une dimension collective. Elle doit notamment viser l'augmentation de la capacité d'intervention collective des travailleurs et travailleuses sur le processus de travail et ses finalités.

les autres revendications concernant l'éducation populaire autonome, la formation syndicale, le congé-éducation ainsi que le rôle du système public d'éducation.

Les débats autour de la Commission Jean ont amené la FNEEQ, en partie grâce aux débats avec les travailleuses/travailleurs de la CSN, à développer davantage sa position sur l'éducation des adultes:

> "ce que nous revendiquons c'est la constitution d'un seul réseau d'éducation où nous reconnaissons la spécificité de l'éducation des jeunes et celle de l'éducation des adultes. Ce que nous demandons, c'est un décloisonnement entre les deux secteurs en vue d'améliorer l'encadrement des professeurs tout en valorisant des approches pédagogiques correspondant aux besoins des adultes et des travailleurs, c'est la qualité des services pour les adultes autant que pour les jeunes.(...)"
>
> Nouveau Pouvoir, avril 82
>
> Analyse du rapport de la Commission Jean.

D'autre part, la problématique de l'éducation des adultes est intimement reliée à la formation professionnelle. La FNEEQ est alors amenée à étudier l'intervention grandissante du fédéral en matière de formation professionnelle des adultes (Nouveau Pouvoir, avril 82) et s'inquiète sérieusement:

> -Alors que le MEQ préconise l'ouverture de centres spécialisés pour répondre aux besoins de recherche des PME, le Fédéral, toujours soucieux de concentration des pouvoirs et d'organisation du marché, ne répond-t-il pas aux voeux des multi-nationales lorsqu'il décide de se réserver la formation de main-d'oeuvre ?
>
> -Présentement la formation professionnelle des adultes est, à toutes fins pratiques financée par le Fédéral. Devons-nous laisser celui-ci déterminer le développement de la formation professionnelle des adultes dans les collèges ?

-Pouvons-nous le laisser façonner les programmes de l'éducation aux adultes sans qu'il y ait des conséquences néfastes quant à nos revendications syndicales ?

Cette analyse de l'intervention du fédéral est reprise dans le dossier spécial sur la réforme de l'enseignement collégial (Info-FNEEQ, fév. 83); on y démontre qu'associée à la "filière québécoise de déformation professionnelle", il en résultera une déqualification de l'enseignement, une diminution de l'accès à l'éducation ainsi que l'accentuation de l'oppression nationale dans l'éducation au Québec.

Nous sommes actuellement (mai 1986) en pleine renégociation des ententes fédérales-provinciales sur la formation professionnelle des adultes. L'ICEA, le Conseil des collèges, et dernièrement, le Conseil supérieur de l'éducation, ont sonné l'alarme pour l'avenir de l'éducation des adultes au Québec, si Québec ne réussit pas à modifier les propositions d'Ottawa. Il en résulterait des coupures de l'ordre de 40% à l'éducation des adultes dans les cegep, sans parler de celles dans les commissions scolaires et universités, au profit de la formation donnée en entreprise et par des établissements privés.

Malgré ce contexte, le nouveau gouvernement libéral, à l'occasion de son premier budget, fait des coupures de 15% à l'éducation des adultes au cegep et de 10% au secondaire.

Mais, en ce qui concerne la FNEEQ, où en sommes-nous, en mai 86 par rapport à nos positions sur l'éducation des adultes ? Au niveau de la négociation dans les cegep, compte tenu du contexte et aussi du peu de gains obtenus dans les négociations antérieures, (précisons ici que le décret de 83 a octroyé 200 charges à temps complet à l'EDA; par contre, là ou le prof à temps partiel ne peut plus compléter sa charge à l'EDA, on a opté pour une intégration graduelle de l'éducation des adultes. Cette revendication s'inscrit dans une démarche plus générale par priorités pour tout le projet de convention. Soulignons la demande pour conventionner la formation sur mesure, ainsi que des mesures contre le double emploi.

Les demandes sont donc:

POUR UNE ÉDUCATION DES ADULTES PLUS RATIONNELLE

A) Établissement de conditions matérielles de travail décentes

B) Reconnaissance du statut de professeur-e à celles et ceux qui dispensent des cours sur mesure

C) Exercice par les assemblées départementales des fonctions qui leur sont normalement dévolues à l'enseignement régulier à l'égard des cours et du personnel à l'Éducation des adultes

D) Augmentation du nombre de charges à temps complet à l'EDA pour rencontrer les besoins croissants

E) Reconnaissance du statut de professeur-e à temps partiel pour celles et ceux qui enseignent à l'EDA

F) Rémunération des professeur-e-s à l'EDA comme professeur-e à temps partiel sauf dans les cas de cumul d'emplois

G) Établissement d'un ordre de priorité d'emploi favorisant la création d'emploi et permettant le complément à l'Éducation des adultes de charges d'enseignement incomplètes au régulier

H) Possibilité pour la ou le professeur-e régulier d'assumer sa charge d'enseignement au régulier ou à l'EDA et ce sans obligation de sa part

[Info-FNEEQ, vol. 111, no 5, mai 85]

Au niveau des positions générales, on peut dire que la FNEEQ exige toujours pour les adultes:

- -la gratuité scolaire
- -le congé éducation
- -une formation de base la plus large possible
- -la "responsabilisation" des entreprises
- -la disparition complète de l'analphabétisme
- -une orientation pour la formation collective par le biais de l'éducation populaire autonome dispensée par les groupes populaires et le mouvement syndical.

Mais les consensus restent à faire sur:

- -la reconnaissance des acquis
- -la formation sur mesure
- -la formation à distance
- -les relations avec l'industrie

- -la formation fondamentale
- -les cours d'appoint
- -la formation continue
- -la formation courte à l'université
- -les services à la collectivité dans les cegep.

II. L'INTEGRATION DE L'EDUCATION DES ADULTES

Le développement de l'éducation des adultes s'associe à la croissance de la fréquentation scolaire au Québec, notamment à partir des réformes de la révolution tranquille. De plus, ce secteur est vivement en croissance et il est à prévoir qu'il en sera ainsi pour les prochaines années. Le contexte socio-économique, le niveau élevé de chômage, le travail à temps partiel, le retour des femmes aux études et leur venue sur le marché du travail expliquent l'augmentation des effectifs. D'autre part, les besoins de

recyclage et de perfectionnement surtout consécutifs aux changements technologiques amplifieront la demande des adultes. Finalement, le principe de l'éducation permanente, échelonnée sur toute la vie d'une personne, ajoutera à cette demande.

L'ensemble de ces facteurs expliquant la forte participation des adultes à l'enseignement supérieur. Il est bien connu qu'à l'université, la clientèle adulte devient de plus en plus prépondérante: tableau 1 Quant aux cégep, examinons le tableau 2.

Tableau 1

Répartition selon l'âge et le programme de formation des étudiants universitaires de 1er cycle à l'automne 1984*

Groupe d'âge	Baccalauréat		Certificats, diplômes et autres programmes	
	nombre d'inscrpitions	pourcentage	nombre d'inscriptions	pourcentage
24 et -	76 684	71,1	9 184	17,1
25-29	15 174	14,1	13 359	25,0
30-34	6 978	6,5	11 260	21,0
35-39	4 343	4,0	9 665	18,0
40-44	2 408	2,2	5 559	10,4
45 et +	2 242	2,1	4 612	8,5
Sous-total 25 ans et +	31 145	28,9	44 455	82,9
Total:	**107 829**	**100%**	**53 639**	**100%**

* *Source:* Fichiers statistiques du ministère de l'Enseignement supérieur, de la Science et de la Technologie in CSE, "Les adultes dans les programmes réguliers de l'université: des étudiants à part entière," novembre 1985.

Tableau 2: Clientèle des cegeps: 1983-84		
Education des adultes	100,800	
Etudiantes/étudiants à temps complet:		21,800
Etudiantes/étudiants à temps partiel:		79,000
Enseignement régulier:		137,115
jeunes:		121,115
adultes (interruption des études un an ou plus)		16,000
Total: 100,800 adultes		
121,115 jeunes		

Source: Collège Ahuntsic, Thema (fév. 86)
Allocution de Paul Inchauspé, d.g.,
au colloque sur "Les cadres et l'avenir du post-secondaire".

On doit donc voir là un mouvement irréversible qui est à la veille de changer, là où ça n'a pas été fait, le profil de l'enseignement supérieur. Cette situation interpelle tous les intervenants de l'éducation, dont les directions locales qui voient dans l'éducation aux adultes une vache à lait compensatoire pour la baisse des effectifs des jeunes à l'enseignement régulier.

Après avoir fait, dans un premier temps, la rétrospective de nos positions antérieures et actuelles sur cette question, il serait intéressant maintenant de les mesurer à d'autres émanant de différentes parts.

MEQ/MESST

Le rôle et la place de l'Etat dans l'éducation au Québec ont varié selon les périodes et les conjonctures. L'analyse des politiques gouvernementales des dernières années nous convaincra très facilement du caractère très provisoire de celles-ci. Mais ce n'est que récemment que l'Etat est intervenu assez systématiquement dans le secteur de l'éducation des adultes. Une forte croissance qui ne se fera pas sans quelques glissades amènera, au fil des ans, de nombreux questionnements. D'une part,

certains insuccès de la démocratisation scolaire, le manque d'adaptation du système, le chevauchement de plusieurs autorités administratives, mais surtout le besoin d'une politique d'ensemble et cohérente amèneront des interventions de plus en plus directes. Premièrement, le gouvernement créera, en 1980, une commission d'étude sur la formation des adultes avec justement pour mandat de proposer un projet de politique (nous reviendrons sur le rapport de cette Commission).

A cet effet, le gouvernement affirmera son plein accord avec les principales orientations du Rapport prônant un accès plus large et plus facile aux ressources éducatives existantes, la reconnaissance des pratiques pédagogiques qui déterminent la spécificité de l'éducation des adultes et, enfin, un partage clair des responsabilités entre les ministères. Consécutivement aux travaux de la Commission Jean, le gouvernement publiera, en 1984, un énoncé d'orientation et plan d'action intitulé: "Un projet d'éducation permanente".

Ce projet, selon le gouvernement, répondrait à l'essentiel des attentes exprimées et des populations consultées lors des travaux de la Commission. Il était aussi précisé que le gouvernement n'adopterait pas intégralement l'approche philosophique et la démarche organisationnelle proposées par le Rapport. Vérité bien en deçà de la réalité quand on connait le sort qui sera réservé au rapport Jean.

La FNEEQ ayant déjà réalisé une analyse du projet gouvernemental,(1) nous n'y reviendrons pas sauf en ce qui concerne la question de l'intégration. Le gouvernement rejetait le principe d'une intégration. Il inversait même l'idée de l'intégration en souhaitant plutôt "intégrer le système scolaire lui-même au projet de l'éducation permanente..." Ajoutons que l'énoncé de politique confirmait le rôle premier du ministère de la main-d'oeuvre et de la sécurité du revenu dans l'orientation, l'élaboration et la mise en oeuvre des intentions gouvernementales au chapitre du dé-

---

(1) "La politique d'éducation des adultes du gouvernement, une politique de bien-être social ?" Conseil fédéral, mars 84.

développement de la main-d'oeuvre et de l'emploi.

Au fil des ans, la responsabilité exclusive du MEQ sur l'éducation des adultes sera vivement contestée. Et avec un succès certain. L'administration de ce secteur est maintenant dispersée entre le MEQ, le MESST, le MMSR et différents autres ministères. Ajoutons qu'au niveau collégial, l'éparpillement des autorités amènera la disparition de la DGEA (Direction générale de l'éducation des adultes).

Il y a peu d'organismes concernés par l'éducation des adultes qui nous rejoignent sur notre position. Essayons de voir là où se situent quelques autres intervenants.

La Commission d'études sur la formation des adultes

Là également, le Comité école-société a procédé à l'analyse des travaux de la Commission Jean.[1] Recherche volumineuse, pour ne pas dire monumentale, et qui continue toujours d'être la référence en éducation des adultes. Ce rapport n'en n'a pas moins connu un triste sort, celui des oubliettes. En ce qui nous concerne, nous nous attarderons sur l'une des très nombreuses recommandations, celle qui a trait à l'intégration. La Commission rejettera l'idée et le principe et recommandera, bien au contraire, la création d'un ministère spécifique à l'éducation des adultes, donc à mille lieues de l'enseignement régulier. Ce n'est donc pas là qu'il fallait espérer chercher des appuis à notre proposition d'intégration.

L'Institut canadien de l'éducation des adultes

On connait les liens étroits qui existent entre le mouvement syndical et l'ICEA. Ce dernier est devenu une référence quant à l'identification des besoins et des aspirations des adultes en matière d'éducation. Ses campagnes à propos de l'inégalité d'accès des adultes à l'école, ses dénonciations de l'éducation des adultes comme outil de gestion de la main-d'oeuvre, ses revendications pour une amélioration des condi-

---

(1) Nouveau Pouvoir, avril 82, "Analyse du rapport de la Commission Jean".

tions financières et humaines des apprentissages, son intérêt quant à la condition des femmes en font donc un interlocuteur privilégié à ce niveau.

Relativement à l'intégration, la position de l'ICEA se formule entre un parti pris pour l'école publique et son souci de ne pas voir l'éducation des adultes marginalisée. Il est certain que l'ICEA rejette le principe d'une intégration complète qui ne viserait que des économies de coûts, qu'à simplifier l'administration des services. L'orientation de l'ICEA va plus vers le maintien de services spécifiques d'éducation des adultes. Il y a là le souci de répondre aux besoins spécifiques des adultes par des activités adaptées à ceux-ci et qui tiendraient compte de leurs expériences propres. C'est ainsi que l'ICEA valorise considérablement la reconnaissance des acquis.

La Fédération des cegep

Dans un document publié en 1982, "l'Education des adultes au cegep", la Fédération des cegep formulait quelques idées directrices à ce sujet. Sur la question de l'intégration, leur document fait plutôt un état de la question qu'une avancée de position. Il y a quelques références à une intégration de l'administration et des services. Il est toutefois facile de sentir un certain froid quant à une intégration à l'enseignement régulier qui pourrait "devenir... une exploitation et un asservissement de l'éducation des adultes par le régulier".(1)

L'Association des coordonnateurs de l'éducation des adultes des cegep du Québec

Assez curieusement, ce document "Education des adultes et priorités syndicales, une analyse andragogique" (juin 85) a été commandé par l'Association des coordonnateurs afin d'analyser les priorités de négociation de la FNEEQ dans leur impact sur l'éducation des adultes.

---

(1) L'éducation des adultes au cegep, p. 31, 1982.

Ce travail constitue, à vrai dire, une excellente synthèse de nos analyses sur cette question. S'il arrive souvent que l'analyse nous donne raison du moins au niveau de l'identification des problèmes, l'intégration du corps enseignant et du contrôle des cours est vue comme un objectif louable mais sans plus. Selon l'auteure, "l'analyse qui mène à l'intégration totale ou partielle comme seule voie pour y parvenir nous semble plutôt courte". Toujours selon l'auteure, nous verrions la spécificité de l'éducation des adultes plutôt comme une modalité que comme une donnée essentielle. Sans nier les avantages qu'il y aurait à associer les départements à l'éducation des adultes, il demeure un danger principal qui est celui d'éliminer, à toutes fins pratiques, la spécificité de l'éducation des adultes, en l'ajustant au cadre rigide qui est celui de l'enseignement régulier. La conclusion étant que le danger dépasserait de beaucoup les avantages éventuels.

Quelle intégration ?

Nous ne rappellerons jamais assez que notre proposition d'intégration repose surtout et avant tout sur le respect de la spécificité de l'éducation des adultes. Effectivement, quels que soient les intervenants, le rejet ou la méfiance par rapport à l'intégration tient au respect ou non du caractère spécifique de l'éducation des adultes.

Avant de continuer sur cet aspect, nous rappellerons rapidement quels sont les principes directeurs de notre enlignement.

1. La qualité de l'enseignement c'est-à-dire le droit pour les clientèles adultes de recevoir les services, les ressources financières, matérielles et humaines nécessaires (nous reviendrons sur cet aspect).

2. La démocratisation de l'enseignement

C'est-à-dire permettre l'accès du savoir à des couches importantes de la population qui maintenant en sont exclues.

A ce propos, rappellons que, selon le recensement de 81, il y avait au Québec, 1,115,970 adultes de 35 ans et plus qui n'avaient pas atteint une 9e année d'études, cela sur une population totale de 5 millions[1]. Également, en 81, 56,5% des 35 ans et plus au Québec avaient atteint une 9e année d'études comparativement à 71,5% pour le reste du Canada[2].

Concrètement, notre proposition d'intégration ne veut surtout pas être une formalité administrative qui finalement, ne viserait qu'à réduire les coûts.

Il s'agit encore moins d'une intégration qui uniformiserait les enseignements des jeunes et des adultes et qui ne tiendrait aucunement compte des besoins spécifiques des femmes, des chômeuses/chômeurs, des travailleuses/travailleurs et des groupes populaires. L'intégration doit tenir surtout et avant tout à une amélioration des enseignements, des conditions de travail des enseignantes/enseignants et des conditions d'apprentissage.

Dans un document produit cette année, "Education des adultes et formation des jeunes, l'intégration est-elle possible et souhaitable ?", le Comité école-société faisait l'analyse des avantages d'une intégration et de conditions pour la meilleure réalisation de celle-ci. Tout en vous référant à ce texte, rappelons les quelques bases de nos demandes à l'éducation des adultes. Il s'agit pour nous de favoriser une amélioration des conditions d'apprentissage ainsi que celles des enseignantes/enseignants

---

(1) Daniel MAISONNEUVE, "L'état de scolarisation de la population québécoise", p. 2

(2) Ibid

qui y travaillent. Statut précaire, engagement tardif, isolement professionnel, conditions matérielles déficientes, etc., constituent le lot de leurs conditions de travail.

III. LES NOUVEAUX BESOINS EN EDUCATION DES ADULTES

LE CONGE EDUCATION

On sait que cette demande de la CSN vise à favoriser la formation des travailleuses/travailleurs et des classes populaires les plus défavorisées. L'institutionnalisation de cette demande vise notamment à généraliser un accès à la formation qui jusqu'à présent est le fait d'une infime minorité; de plus, les changements technologiques nécessiteront de plus en plus une adaptation des qualifications aux nouvelles politiques industrielles. L'objectif syndical de conventionner le congé-éducation vise à en faire un droit collectif plutôt qu'individuel. Ce congé serait associé finalement au recyclage et au perfectionnement, à une mise à jour continue des connaissances. Précisons qu'un congé-éducation est une formule d'alternance entre le travail et la formation. Enfin, il ne doit pas viser qu'à une adaptation de la main-d'oeuvre aux changements technologiques mais répondre à des besoins de base (analphabétisme, formation personnelle, culturelle, etc.). En quelque sorte, le congé-éducation doit être une politique d'accès à l'éducation, de résorption des inégalités, notamment celle homme/femme.

-Quelle doit être la place de la FNEEQ au sein de la CSN dans la question du congé-éducation ?

-Quelle(s) forme(s) peut prendre le congé-éducation pour les enseignantes/enseignants ?

Reconnaissance des acquis

La Commission Jean définissant ainsi la reconnaissance des acquis: "Action ou série d'actions par lesquelles on admet officiellement la valeur quantitative et qualitative des acquis de formation d'un individu". De façon générale et une fois de plus, la reconnaissance des acquis doit être située dans une perspective de retour aux études. Quant au gouvernement, il reconnaissait, dans "Un projet d'éducation permanente", la diversité des sources d'apprentissage. Pour le niveau collégial, la Fédération des cégep n'a pas été inactive de ce côté grâce, à l'appui financier du ministère de l'enseignement supérieur, de la science et de la technologie et en collaboration avec les collèges, elle a mené des actions de recherche et de développement d'outils d'évaluation spécifiques à certains champs professionnels ainsi qu'un outil d'application générale: la démarche du porte-folio qui est à la fois évaluation et counselling afin de faire l'inventaire des acquis notamment en vue d'un choix de formation.

Précisons également qu'un certain nombre de collèges tiennent compte des expériences personnelles dans les demandes d'admission. D'ailleurs, tous les organismes et institutions concernés par l'éducation des adultes ont porté à ce dossier une attention particulière. Le ministère de la main-d'oeuvre et la sécurité du revenu y regarde de près, non pas tellement pour un retour aux études, mais pour l'obtention, la conservation et l'amélioration de l'emploi. L'ICEA s'en préoccupe aussi et surtout pour la reconnaissance de l'expérience des femmes[1]. Finalement, l'Association des formateurs d'adultes au Québec est à travailler à la production d'un instrument de type porte-folio pour la formation des adultes.

---

(1) G. THERIAULT, "Comment reconnaître les compétences acquises par l'expérience " Bulletin de l'ICEA, vol. 7, no 3-4, janv. et fév. 85.
Madeleine BLAIS, "La reconnaissance des acquis du point de vue des femmes, ICEA, juin 85.

A l'heure actuelle, la FNEEQ n'a pas traité spécialement ce dossier. Il nous apparait que cette question devrait figurer prioritairement dans le plan de travail du Comité école-société pour l'an prochain.

Essentiellement, le principe de la reconnaissance des acquis vise à reconnaître plus les apprentissages que les conditions dans lesquelles ils se sont réalisés et faire de sorte que l'adulte n'ait pas à recommencer à zéro à l'école.

Quels doivent être les responsables d'une politique de reconnaissance des acquis ?

Est-ce que toutes les expériences doivent être reconnues comme des acquis ?

Qui, dans une institution, doit être responsable de l'évaluation des acquis: éducation aux adultes - DSP - Département ?

Quels sont les limites d'une reconnaissance des acquis ?

Ex. nombre de crédits dans un programme ?

Les politiques doivent-elles être institutionnelles ou non ?

Montréal, le 14 mai 1986.

/lt.

BULLETIN DE LIAISON DE L'ICÉA — Mars 1986 (vol. 8, no 6)

ÉDUCATION DES ADULTES

Formation professionnelle

Pour comprendre les prochaines ententes Canada-Québec

Les accords Canada-Québec régissant une bonne partie de la formation professionnelle des adultes prennent fin en mars 1986. Actuellement, les deux paliers de gouvernement tentent d'en arriver à une nouvelle entente.

La négociation s'est amorcée en juin 85 lorsqu'Ottawa lança publiquement, et de façon unilatérale, ses nouvelles orientations dans un document intitulé «Nouvelle planification d'emploi».

Cette nouvelle stratégie comporte essentiellement deux séries de programmes: l'une axé sur le soutien à l'emploi; l'autre sur le développement de formations requises pour combler des pénuries spécifiques d'emplois et pour répondre aux changements technologiques.

Par sa nouvelle stratégie, Ottawa s'introduit plus avant encore dans le champ de la formation et remet en question le programme de formation en institution prévu aux accords 82-86.

Les enjeux de cette négociation sont donc majeurs pour l'ICÉA qui a toujours cru en la nécessité, pour le Québec, d'assumer ses pleines responsabilités dans le champ de la formation et en la pertinence de développer un réseau public d'enseignement solide permettant aux adultes d'accéder à des formations de qualité.

L'ICÉA interviendra publiquement sous peu, dans le cadre de la renégociation des accords Canada-Québec, pour faire connaître son point de vue et les recommandations qu'il entend mettre de l'avant. Mais, au préalable, il nous a semblé pertinent de dresser le portrait de la situation actuelle en matière de formation professionnelle des adultes au Québec, les positions respectives des deux gouvernements, les points en litige et les conséquences, pour le Québec, des nouvelles orientations fédérales.

Les accords Canada-Québec 1982-1986

En vertu des accords Canada-Québec, le ministère fédéral de l'Emploi et de l'Immigration contribuait, depuis 1982, de quatre façons au développement de la formation des adultes au Québec: par une aide à la formation offerte par les établissements publics; par une contribution à la formation en entreprise; par une contribution à la modernisation des équipements, via une Caisse d'accroissement des compétences professionnelles (CACP); par le paiement d'allocations hebdomadaires à un certain nombre de stagiaires à temps plein.

Cette contribution se chiffrait, en 1984-85, à 191,5 millions $[1]. De cette somme, près de 40 millions $ étaient dévolus au secteur collégial, et environ 100 millions $ au secteur secondaire. Globalement, selon un rapport du ministère de la Main-d'œuvre et de la Sécurité du revenu, paru en janvier 1985[2], la contribution fédérale équivalait, en 1984-85, à 41% des dépenses publiques consacrées au Québec à l'éducation des adultes.

Grâce à ces fonds fédéraux, les cégeps et les commissions scolaires ont offert des cours à 49 275 étudiant-e-s à temps partiel et à 23 642 étudiant-e-s à temps plein[3]. ■

1) Cette somme ne tient pas compte des allocations hebdomadaires accordées aux stagiaires.
2) «La formation professionnelle des adultes au Québec», MMSR, Québec, février 1985.
3) Relevé du ministère de la Main-d'œuvre et de la Sécurité du Revenu.

Formation professionnelle

QUELQUES POINTS DE REPÈRE

*C'est en **1967**, avec l'adoption de la Loi nationale sur la formation professionnelle, qu'Ottawa intervient dans la formation de la main-d'œuvre québécoise. Jusqu'en 1982, et cela tous les trois ans, des ententes reconduisant les deux composantes du programme national de formation: le Programme national de formation en établissement (PNFE) et le Programme national de formation en industrie (PNFI).*

*En **1982**, tout change: Ottawa cesse d'utiliser la formation comme instrument de lutte contre le chômage. Désormais Ottawa entend accorder priorité aux formations liées aux métiers «d'importance nationale». Le Québec signe de nouveaux accords en ce sens pour trois ans, accords qui seront prolongés jusqu'en 1986. Par ces accords, entre autres, l'aide aux institutions subit une diminution, tandis que l'aide à la formation en entreprise augmente.*

*C'est en **1984**, soit deux ans après le dépôt du rapport de la Commission Jean, que le Québec se dote d'une «politique»[1] d'éducation des adultes. Ses grands axes sont: la réaffirmation des compétences constitutionnelles en formation professionnelle, le nouveau partage des responsabilités entre les ministères de l'Éducation et de la Main-d'œuvre, où ce dernier se voit allouer la planification de la formation professionnelle et enfin, la primauté «théorique» du réseau public sur tout autre lieu de formation.*

*Toujours en **1984**, le nouveau régime pédagogique du collégial et la Loi 3 sur l'enseignement primaire et secondaire public consacrent formellement l'éducation des adultes comme une des missions des institutions publiques, tout en ayant pour effet de rendre plus floue la distinction entre jeunes et adultes.*

***1985**: Ottawa consulte et propose une nouvelle stratégie d'intervention en matière de formation professionnelle des adultes. En juin dernier, Ottawa faisait connaître publiquement la proposition fédérale. ■*

1) «politique» fort critiquée par le milieu, entre autres parce qu'étant pas une véritable politique. Voir le Bulletin de l'ICÉA, vol. 6 no. 6, février '84.

Ottawa, Québec, 1986: les positions des parties

Voyons maintenant la position des parties en présence à cette renégociation.

☐ La position fédérale

Le gouvernement fédéral propose maintenant une stratégie articulée autour des axes suivants.

A – Un ensemble de trois programmes de soutien à l'emploi, dont «le développement de l'emploi», «l'intégration professionnelle», et «le développement des collectivités». Ils s'adressent respectivement aux chômeurs chroniques, aux jeunes et aux femmes, aux victimes de licenciements collectifs. Ces trois programmes comportent un volet formation.

Se pose, ici, le problème de la duplication des programmes, du fait que certains d'entre eux existent déjà au Québec.

B – Un ensemble de deux programmes de formation dont l'un, appelé «acquisition des compétences», vise le recyclage des travailleurs et des travailleuses affecté-e-s par les changements technologiques et l'autre, appelé «pénurie de main-d'œuvre spécialisée», entend former des travailleurs pour occuper des emplois où il y a pénurie de main-d'œuvre.

C'est la première fois qu'Ottawa subventionne des programmes de formation proprement dit en «passant à côté» du réseau scolaire formellement reconnu et encadré par le Québec.

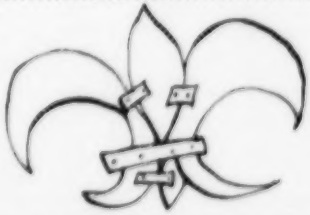
Formation professionnelle

C – Une structure régionale de participation à la définition des besoins de formation et d'évaluation des programmes. Ottawa propose d'instituer une structure fédérale d'estimation des besoins, alors que le Québec a déjà la sienne propre. Toute la question est de savoir qui doit jouer le rôle prépondérant en matière de planification de la formation.

●

D – La formation en institution. Désormais, c'est autour des axes précédents qu'évolueront les interventions fédérales dans le domaine de la formation professionnelle. Qu'adviendra-t-il alors du programme de formation en institution contenu dans l'accord 1982-85? À ce niveau, le gouvernement fédéral propose une coupure de 40% sur trois ans (56 millions $, dont près de 22 millions $ allaient aux coûts de base). En cohérence avec sa nouvelle stratégie, il laisse l'initiative du choix des lieux de formation aux groupes privés, incitant ainsi le réseau public à s'inscrire en concurrent dans le libre marché de la formation qu'il crée de toute pièce par sa planification de l'emploi. ■

☐ La contre-proposition québécoise



A – Les programmes liés à l'emploi: le Québec a déjà proposé, en cette matière, des harmonisations et quelques précisions au sujet du rôle des commissions de formation professionnelle (CFP) qui ont été acceptées. Les ententes sur cet aspect de la réforme fédérale sont donc conclues et les programmes se mettent actuellement en place.

●

B – La formation pour les personnes en emploi (programmes «acquisition des compétences» et «pénurie de main-d'œuvre spécialisée»): le Québec revendique le contrôle de ces programmes en vertu de ses compétences constitutionnelles et, aussi, pour éviter les dédoublements inutiles.

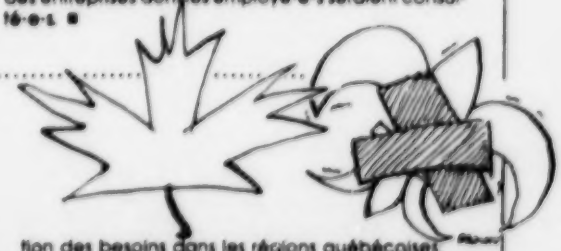
●

C – Le projet fédéral d'instituer des comités locaux d'estimation des besoins: le Québec demande à Ottawa d'abandonner ce projet, puisque la nouvelle structure ferait double emploi avec le réseau québécois des commissions de formation professionnelle (CFP).

●

D – La formation en institution: le Québec propose à cet égard une solution de compromis, selon laquelle le gouvernement fédéral reconnaîtrait qu'il y a eu des coupures dans ce programme au cours des dernières années en augmentant son budget de 10% par rapport à celui de 1985-86 et en l'indexant, par la suite, de 5%. Le Québec, pour sa part, s'engagerait à consacrer, d'ici trois ans, près de 60 millions $ à la formation sur mesure pour répondre aux besoins des entreprises dont les employé-e-s seraient consulté-e-s. ■

☐ Les points en litige



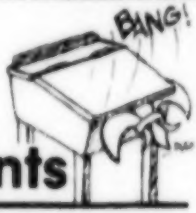
Aucun des trois derniers aspects de la contre-proposition québécoise n'a été accepté. L'impasse demeure donc totale sur trois points:

- les programmes de formation pour personnes en emploi;
- la mise sur pied d'une structure fédérale d'estimation des besoins dans les régions québécoises;
- la formation en institution.

Cette impasse est d'ailleurs d'autant plus grande que l'Ontario signait, le 27 novembre dernier, un accord allant dans le sens de la proposition fédérale. ■

Formation professionnelle

Pour le Québec, des bouleversements importants



La proposition fédérale remet en question certaines orientations québécoises de base dans le domaine de la formation professionnelle des adultes.

Un champ de compétence rétréci

Cette proposition fédérale remet en cause le rôle prépondérant du Québec dans le champ de la formation, y compris dans le champ de la formation de la main-d'œuvre et cela, même si tous les intervenants québécois en éducation des adultes (du monde syndical au monde patronal) lui reconnaissent ce rôle. Il s'impose en vertu de la constitution, bien sûr, mais aussi en vertu du caractère spécifique du marché du travail québécois et des caractéristiques particulières de sa main-d'œuvre (culture, langue, etc.)

Une planification impossible

La proposition fédérale s'attaque aux mécanismes québécois de planification de la formation de la main-d'œuvre. En projetant d'instituer sa propre structure régionale d'estimation des besoins, le gouvernement fédéral nie au Québec sa suprématie dans la planification de la formation et engage des dépenses doublées inutilement. De plus, en remettant aux «groupes privés» le choix des lieux de formation, Ottawa rend pratiquement impossible au Québec la tâche de planifier le développement de ses ressources humaines.

La participation des travailleurs mise en péril

Ottawa ne garantit aucune participation des travailleurs et des travailleuses à l'élaboration des plans de formation de l'entreprise. Une telle situation risque de centrer les formations uniquement sur les seuls besoins des employeurs.

Le réseau public: un simple concurrent

La proposition fédérale remet en cause la primauté du réseau public d'éducation dans le domaine de la formation de la main-d'œuvre.

En proposant de couper dans les fonds alloués aux coûts de base, le gouvernement fédéral déstabilise l'infrastructure que s'était donné ici le réseau public pour répondre aux besoins de formation spécifiques des adultes. Par ailleurs, les coupures proposées auront de graves répercussions sur le volume de la formation dispensée par le réseau. Ottawa cesse donc de contribuer à maintenir le réseau public comme le véhicule privilégié de la formation de la main-d'œuvre. Il crée ainsi un libre marché de la formation, favorisant le foisonnement de centres privés de formation.

L'affaiblissement du réseau que provoquerait la mise en œuvre de la proposition fédérale est inquiétant à plusieurs égards.

Tout d'abord, les institutions publiques auraient de moins en moins les moyens de donner une réponse éducative adéquate et spécifique aux besoins croissants de formation des adultes.

La PME qui domine la structure industrielle du Québec, et au sein de laquelle se retrouvent bon nombre de travailleurs et de travailleuses, n'a développé, à ce jour, aucune expertise et aucune infrastructure lui permettant de dispenser une formation adéquate.

En second lieu, les contenus de formation risquent de s'appauvrir et d'être axés de plus en plus sur les fonctions de travail, dans un contexte où les emplois déqualifiés sont à la baisse, où les changements dans les fonctions de travail et dans l'organisation même du travail sont de plus en plus fréquents et rapides, bref dans un contexte où tout incite à une formation polyvalente.

Enfin, les formations dispensées aux travailleurs et aux travailleuses seront de moins en moins reconnues, parce que non créditées. C'est là un obstacle important à la mobilité des travailleurs.

Un «détournement de fonds publics»

Plus fondamentalement, l'approche du gouvernement fédéral remet en question la priorité, qui a toujours été reconnue, à la formation en institution. Désormais, les institutions publiques seront sur le même pied que l'entreprise ou que les boîtes privées de formation. Le secteur privé se développera non plus en complémentarité, mais en concurrence avec le secteur public et cela, avec le soutien financier de l'État.

Notons, pour terminer qu'en plus de compromettre l'accès des adultes à une formation de qualité, une telle perspective ne tient pas compte des sommes d'argent investies dans le réseau public depuis 1967. L'éclatement des infrastructures du réseau public exigera qu'on investisse dans d'autres infrastructures. À quel prix? Qui en assumera le coût? Les Québécoises et les Québécois devront-ils payer trois fois, quatre fois, cinq fois, les mêmes infrastructures? ■

Textes: Ginette Thériault.

QUELQUES STATISTIQUES SUR LA POPULATION SCOLAIRE

Source: Conseil supérieur de l'éducation, Rapport 1984-85, Annexe I

L'accès aux études postsecondaires

Le document sur *La progression des élèves au secondaire et au collégial* établit que, «dans une génération qui vivrait au cours de sa vie l'ensemble des taux selon l'âge observé en 1981, sur 100 personnes, 64 obtiendraient un diplôme du secondaire à l'enseignement régulier, 8 l'obtiendrait à l'éducation des adultes, 46 entreprendraient des études collégiales à temps complet, et 28 obtiendraient le diplôme d'études collégiales, dont 16 au secteur général»[6].

Avec des données plus récentes, les responsables de la démographie scolaire ont pu présenter un tableau légèrement différent, où la comparaison avec la situation de 1976 montre bien l'importance de la progression[7].

Les effectifs étudiants des universités du Québec comprenaient, en 1983-1984, 97 063 étudiants et étudiantes à temps complet, dans des programmes de baccalauréat, de maîtrise, de doctorat, de certificat et de diplôme. Ce nombre comprend des étudiants inscrits à des programmes réguliers ou indéterminés à l'occasion. Dans ces mêmes programmes, on retrouve 103 697 étudiants (jeunes ou adultes) inscrits à temps partiel, soit l'équivalent de 42 216 inscriptions à temps complet.

L'accès aux études par les programmes d'éducation des adultes

L'éducation des adultes comprend une grande diversité de programmes. Au niveau secondaire, on comptait, en 1982-1983, 66 258 personnes participant à temps plein ou à temps partiel à des programmes de formation générale, et 78 401 personnes participant à temps plein ou à temps partiel à des programmes de formation professionnelle. Au même moment, 83 272 personnes étaient engagées dans des activités de formation socio-culturelle[10].

À partir d'une enquête réalisée en janvier 1984 par Statistiques Canada, on peut obtenir un portrait plus nuancé de la répartition des adultes étudiant *à temps partiel* dans divers types de programmes. L'enquête conclut que «18,1 % de la population québécoise de 17 ans et plus aurait participé à des formations offertes dans le cadre de l'éducation des adultes au cours de 1983»[11]. La distribution des étudiants et des étudiantes à travers les principales catégories de formation se présente comme suit[12]:

Catégories de formation chez les adultes dans les programmes d'éducation des adultes

Formation \ Sexe	Hommes	Femmes	Total
académique	3,0 %	3,3 %	3,1 %
liée à la qualification	8,3 %	4,6 %	6,4 %
personnelle	4,1 %	10,7 %	7,5 %
langues	1,4 %	2,2 %	1,8 %
autres	2,0 %	3,6 %	2,8 %
participation globale	15,6 %	20,2 %	18,0 %

N.B. Ces pourcentages ne sont pas cumulatifs, les individus pouvant répondre à plus d'une question.

Ces divers types de formation relèvent en grande partie mais pas exclusivement des réseaux scolaires.

La formation professionnelle dépendant du réseau scolaire comprenait en 1983-1984 les effectifs suivants relevant de l'éducation des adultes.

	Temps complet	Temps partiel
Enseignement secondaire	14 526	69 076
Enseignement collégial	6 337	78 852

L'élément certes le plus nouveau dans l'évolution de la population étudiante des services d'éducation des adultes consiste dans le nombre considérable de jeunes adultes, la plupart de la tranche d'âge des 18 à 30 ans, qui se sont prévalus des programmes spéciaux visant les ex-décrocheurs. «17 000 décrocheurs identifiés — dont 9 000 assistés sociaux inscrits au programme «Rattrapage scolaire» — sont retournés à l'école dans le but d'obtenir un diplôme de cinquième secondaire»[14].

7 *La persévérance scolaire au secondaire et au collégial*, de D. Mainguy, ministère de l'Éducation, 15 mars 1985, page 2.

10 Source: *Principales statistiques de l'éducation, 1973-1974 à 1983-1984*, Direction des études économiques et démographiques, juillet 1984, p. 15.

11 *La participation à la formation des adultes au Québec en 1983*. Dossier préparé par Pierre Doray pour l'ICEA, 1985, p. 1.

12 *Op. cit.*, p. 55.

14 *17 000 jeunes de retour à l'école*, dans *Éducation Express*, ministère de l'Éducation, volume 2, no 9, avril 1985, p. 6.

Organismes dispensateurs de formation et clientèles adultes

Répartition des clientèles adultes / Organisme dispensateur	Org.	Milieux
Milieu du travail		22,4 %
employeur	14,8 %	
associations ou syndicats	7,6 %	
Milieu d'enseignement		57,2 %
université	14,4 %	
collège	11,7 %	
primaire/secondaire	13,3 %	
école privée	17,8 %	
Organismes sociaux		19,6 %
bibliothèques	0,4 %	
églises	2,2 %	
associations volontaires	17,0 %	
Total	**99,2 %**	**99,2 %**

N.B. La différence du 99,2 % à 100 % provient d'organismes non catégorisés

Plan triennaux des universités du réseaux

Depuis quelques temps déjà, les diverses composantes du réseau Université du Québec sont soumises à un processus de planification triennal. Simple exercice administratif au début, le phénomène a véritablement pris de l'ampleur en 1982, alors que les coupures budgétaires importantes qui frappaient le monde de l'éducation forçaient un processus de rationalisation dont les universités n'étaient pas coutumières.

En 1985, l'exercice de planification s'est poursuivi, même si seule l'UQAM, des trois constituantes du réseau UQ où il y a des syndicats de chargées et chargés de cours affiliées à la FNEEQ, a décidé de rendre publique les modifications qu'elle comptait apporter au plan de la période 1982-1985.

Il reste quand même intéressant de mettre en parallèle les données dont nous pouvons disposer pour l'UQAM,et celles qui existent pour l'UQAC et l'UQAR, ne serait-ce que pour commencer à réfléchir sur l'avenir des universités dans les régions périphériques. Dans le cas de Montréal, je me baserai donc sur les données 1985-1988, alors que pour Chicoutimi et Rimouski, je me contenterai des données de la période 1982-1985.

UQAM: accéder aux lignes majeures

Trois éléments se dégagent du plan triennal dont vient de se doter l'UQAM. D'abord, sans officiellement la remettre en question, on définit de façon extrêmement différente la notion d'accessibilité. Ce qui en modifie substantiellement le contenu. Ensuite, l'accent est résolument mis sur la recherche et les études avancées, alors que le plan triennal précédent était beaucoup plus nuancé sur la question. Enfin, on veut concrétiser le virage technologique et la vocation "universalisante" de l'UQAM en développant un septième secteur, celui des sciences appliquées.

Il importe de se pencher sérieusement sur le nouveau concept d'accessibilité que compte développer l'UQAM car il s'avère lourd de conséquences sur la nature des clientèles étudiantes et donc sur les enseignements qui seront dispensés, ce qui ne sera pas sans effet sur notre travail de chargées, chargés de cours.

Le prétexte tout trouvé à une telle révision de la notion d'accessibilité,c'est évidemment les normes de financement du Ministère de l'enseignement supérieur, des sciences et de la technologie (MESST). Toutes les nouvelles clientèles étudiantes ne sont plus, depuis un certain nombre d'années déjà, financées au même titre: les étudiantes, étudiants les plus "payants" sont celles et ceux de 2è et 3è cycle.

L'UQAM refuse donc de devoir porter presque à elle-seule le poids de l'accès de nouvelles populations à l'enseignement universitaire et songe à orienter les admissions au premier cycle en fonction d'un taux de passage accru aux 2e et 3e cycles. Ce qui, en clair, signifie de privilégier les programmes de baccalauréat plutôt que les certificats, ces derniers constituant des programmes terminaux. Dans ce cadre, l'insistance est mise d'une part, sur le maintien des formes extérieures de l'accessibilité (intégration des horaires, pas de distinction entre étudiants adultes et étudiants réguliers, calendrier universitaire de 3 sessions) et d'autre part, sur la nécessité de réévaluation des programmes dispensés, réévaluation qui semble viser au premier chef les certificats.

On vise à accroitre l'importance de la recherche et des études avancées principalement à deux niveaux. Premièrement, on insiste sur la nécessité d'augmenter le taux de passage entre le premier cycle et les études avancées, en montrant le retard des univer sités francophones québécoises, non seule ment par rapport à McGill mais également par rapport à l'Ontario et aux USA et en arguant que l'accessibilité et le rattrapage passent désormais par le développement des études avancées.

Deuxièmement, on souligne la nécessité d'augmenter les recherches subventionnées, ce qui a le double effet d'attirer des étudiantes,étudiants dans les programmes d'études avancées puisqu'elles, ils se voient offrir des sources de revenus et d'augmenter les ressources globales dont peut disposer l'université pour l'accomplissement de sa triple "mission".
Enfin, mais c'est là un point mineur, il est mentionné que le développement des études avancées et de la recherche ne pourra qu'avoir des effets bénéfiques sur l'enseignement de premier cycle, puisque ce dernier deviendra plus fondamental, afin de préparer adéquatement la clientèle étudiante aux études vraiment supérieures.
Le troisième point sur lequel insiste le plan triennal, c'est la nécessité pour l'UQAM de devenir une université "complète", i.e. de couvrir l'ensemble des champs du savoir. C'est dans ce contexte qu'est ramenée l'idée du septième secteur, celui des sciences appliquées, qui devrait permettre à l'UQAM non seulement de s'insérer dans le virage technologique mais également de se développer dans certaines disciplines (par exemple, génie) qui lui sont maintenant interdites.Ces divers choix se font sentir dans le discours sur les ressources. Nulle part il n'y est question de la place des chargées, chargés de cours et du fait que nous assumons la moitié environ des enseignements du premier cycle. Les nouvelles ressources seront certes limitées et il n'est pas question d'ouvrir un grand nombre de postes de professeures, professeurs, mais on insiste surtout sur la qualité, celle-ci se mesurant par l'aptitude à la recherche,terrain sur lequel les chargées, chargés de cours se heurtent à de multiples embuches.

UQAR: l'excellence régionale

La notion d'université "complète" préoccupe également l'UQAR. Ainsi, toute une section de son plan triennal est-elle consacrée à justifier son caractère de véritable université dont les objectifs doivent être de former les cadres régionaux dans l'ensemble des secteurs d'activités.
Le principal problème auquel est confrontée l'UQAR devient par conséquent la question régionale. Celle-ci se manifeste à deux niveaux principalement. D'une part, l'immensité du territoire à couvrir, la région 01 étant une des plus vastes à être dotée d'une institution universitaire, ce qui pose des problèmes de ressources. D'autre part, le développement régional comme axe de développement.En fait, la force majeure que l'institution se reconnait est liée à cette dimension régionale, puisque seule l'océanographie est mentionnée comme secteur de pointe possible. C'est ce secteur qui génère le plus de subventions extérieures et c'est là qu'il est le plus facile de développer la recherche fondamentale.
Quant à l'axe développement régional comme tel, il est tributaire des problèmes généraux de la région. La recherche arrive à peine à se distinguer des services à la collectivité et l'université critique en termes à peine voilés l'orientation du programme qui serait trop centré sur les perspectives critiques au lieu de tabler sur le réalisme économique.Le dilemne majeur auquel est confrontéel'université est celui de sa survie. Les universités régionales se sont vu confier d'abord un mandat de prendre la relève des écoles normales et d'assurer la formation des maîtres pour satisfaire la demande régionale. Quinze ans plus tard, cette mission est remplie et le solde démographique négatif de la région 01 ne laisse pas espérer d'expansion dans ce secteur.
Par ailleurs, la dimension régionale pose encore avec plus d'acuité que dans la région métropolitaine la question des ressources enseignantes. La proportion de l'enseignement dispensé par les chargées, chargés de cours est très forte, surtout si l'on considère les cours dispensés hors campus. Ce qui amène l'université à penser en termes d'ingéniosité pédagogique, celle-ci se manifestant surtout sous la forme de l'enseignement médiatisé. Ceci est très dangereux pour les chargées, chargés de cours puisque cela ne règle pas le

le problème des conditions de travail mais ne fait que l'empirer étant donné que la première conséquence de la médiatisation est d'augmenter les lieux de déplacement pour une seule charge tout en diminuant le nombre total de charges offertes.

UQAC: l'université en émergence

Les problèmes rencontrés par l'UQAC, même s'ils présentent des analogies avec ceux vécus à Rimouski, sont beaucoup moins aigus ne serait-ce que parce que la région du Saguenay -Lac St-Jean ne connait pas le même déclin que celle de la Gaspésie-Bas-du-fleuve. Mais cela est également tributaire du point de vue qu'adopte l'administration universitaire.
Alors que l'UQAR tente de justifier son caractère réellement universitaire, l'UQAC développe la notion d'université en émergence pour justifier les carences dans les champs d'études couverts par ses programmes et penser l'avenir. Dans ce cadre, il ne s'agit pas tant de conserver ce qui est acquis, mais plutôt de penser aux axes possibles d'expansion.
Dans ce contexte, l'UQAC compte se développer selon deux axes. D'une part, elle veut tirer profit de son appartenance au réseau UQ en diversifiant les champs qu'elle couvre par le biais des programmes conjoints avec d'autres universités. D'autre part, elle compte développer une certaine expertise dans deux domaines régionaux, la nordicité et les ressources minérales.
La perspective régionale est donc pensée à moyen terme, sans tomber tout à fait dans le régionalisme. Cela permet d'envisager une recherche qui ne soit pas uniquement tributaire des services à la collectivités et qui laisse des portes entrouvertes du côté de la recherche fondamentale. Egalement, l'avenir est préservé puisque l'université tout en restant ancrée dans son milieu permet d'en dépasser les limites.

Les problèmes à envisager

Cette analyse des plans triennaux est très sommaire. Je voudrais quand même profiter de l'occasion pour mettre en évidence quelques questions que nous devrons nous poser dans un proche avenir. La première concerne la place relative de l'enseignement dans les universités.

Que ce soit à Montréal ou en régions, les universités conçoivent leur développement essentiellement à partir de la recherche qui sert de support à l'ensemble de leurs activités Partout également, on prévoit restreindre au niveau des programmes courts de premier cycle. Or c'est là que nous enseignons principalement et les chargées, chargés de cours sont actuellement exclues,exclus de la recherche. Avons-nous un avenir à l'université telle qu'elle tente de se développer?
Ma deuxième question concerne l'avenir du réseau UQ. Le plan triennal de l'UQAM adopte comme référent non pas l'appartenance au réseau UQ mais le champ universitaire montréalais. Ceci se situe en parfaite cohérence avec le projet de souveraineté-association de l'UQAM à l'intérieur du réseau mais risque de poser quelques problèmes pour celui-ci.
Ce qui m'amène, corollairement, à poser la question de l'avenir des universités en régions périphérique. Bien sûr, on ne peut pas mettre toutes les régions dans le même sac. Mais il faut quand même s'interroger sur la place des universités en régions quand au niveau collégial on tente de développer des centres spécialisés où il se fait de l'enseignement, de la recherche et des services à la collectivité, ce qui coreespond aux trois "missions" des universités actuellement. Dans la mesure où les universités régionales n'entrevoient leur développement que dans un nombre très limité de secteurs, qu'est-ce qui permettra, à terme, de les distinguer des centres spécialisés de niveau collégial?
Je n'ai pas la prétention avec ces quelques questions de couvrir totalement le champ du débat, mais je voudrais à tout le moins initier un processus de réflexion dans un contexte où nous avons peu souvent l'occasion de penser à notre situation en dehors du cadre strict de la négociation de la convention collective.

Diane
Lamoureux

(texte soumis au comité Ecole-société - novembre 1985)

LE PROBLEME DU FINANCEMENT DES UNIVERSITES

Il s'agit de saisir les grandes lignes du débat et non de se lancer dans les formules mathématiques ou les techniques administratives de (meilleure) gestion des budgets. Dans un premier temps, j'examinerai l'évolution des politiques gouvernementales par rapport aux universités du point de vue du financement, en en mettant en lumière les diverses conséquences, autant pour nous que pour les institutions et les diverses catégories de personnel. Dans un deuxième temps, je ferai le tour des diverses réactions aux politiques gouvernementales, tant du côté des administrations universitaires, que des profs et des organisations étudiantes. En fait, l'unanimité ne règne que sur un point: les universités n'ont pas assez d'argent. Quant à savoir d'où pourrait provenir l'argent supplémentaire qui serait nécessaire, le seul point commun entre les divers intervenants, c'est que c'est à d'autres de payer.

1 Historique du financement des universités

Dans cette partie, je reprendrai essentiellement les données contenues dans l'avis du Conseil des universités[1]. Le Conseil identifie trois grandes phases en ce qui a trait au financement universitaire depuis la révolution tranquille, point de départ obligé d'un discours contemporain sur l'éducation.

Dans un premier temps, c'est l'idée du rattrapage qui domine. Pour ce faire, le financement est relativement généreux et le système universitaire connait une expansion à beaucoup d'égards: accroissement de la clientèle dans les universités déjà existantes, création du réseau UQ, intégration d'un certain nombre d'institutions autonomes au réseau universitaire, telles les écoles normales.

Avec le milieu des années 70, on verrait se dessiner une nouvelle phase où l'Etat cherche à diminuer l'importance relative des coûts de l'enseignement universitaire et la période d'austérité commence à se faire sentir. En fait l'Etat ne financement plus totalement l'accroissement de la fréquentation universitaire ni le développement intégral des universités. De fait, seules les nouvelles clientèles pouvaient justifier une augmentation du financement des universités et encore, ces clientèles n'étaient plus subventionnées à 50% comme dans les années antérieures, mais de façon

---

[1] Avis du Conseil des universités au ministre de l'enseignement supérieur et de la science sur les orientations du financement universitaire, avis no 85.4, 20 décembre 1985. Disponible à la FNEEQ.

très variable selon les années[2]. La conséquence essentielle de cette nouvelle politique de financement, c'est de défavoriser les universités nouvelles par rapport aux universités plus anciennes puisqu'elles ne disposaient pas des mêmes infrastructures et qu'elles ne pouvaient compter que sur leur nouvelles clientèles pour financer leur croissance globale. Et comme à partir de 1979-80, le gouvernement ne finance que les fortes hausses de clientèle, il est fort aisé de comprendre que la conséquence la plus immédiate en sera la course aux clientèles, ce qui, entre autres, permet d'expliquer la croissance phénoménale des programmes courts durant la même période.

La troisième phase commencerait en 1982-83 et introduit les changements suivants: les clientèles sont maintenant subventionnées en tenant compte du cout unitaire moyen par cycles d'études et on accorde un financement particulier pour les secteurs jugés prioritaires, en gros ceux qui sont très directement liés au fameux virage technologique.

Ceci amène un développement un peu étrange des universités. D'une part il y a, comme je l'ai déjà mentionné, course aux nouvelles clientèles, d'autre part, il y a au cours des dernières années une insistance accrue mise sur le développement des études avancées et de la recherche. C'est là un modèle de développement ambivalent puisque la course à la clientèle a comme conséquence un certain nivellement vers le bas pour attirer et garder de nouvelles populations à l'université alors que d'autre part, se développe le discours sur l'excellence et qu'on se tourne soudainement vers les clientèles plus "rentables" des études avancées.

D'après le Conseil des universités, les universités n'auraient reçu de l'Etat que 37% des ressources nécessaires en fonction de leur croissance. Pas étonnant après cela de constater que: 1. les chargées, chargés de cours sont de plus en plus nécessaire pour le système, 2. les programmes d'immobilisations des universités ont accumulés un certain retard, 3. les services ont sensiblement diminués tant en quantité qu'en qualité, 4. le corps professoral ne se renouvelle pas et vieillit rapidement.

2. <u>Les diverses solutions proposées</u>

S'il y a unanimité pour constater que les universités sont confrontées à des problèmes financiers assez sérieux, il n'en va pas nécessairement de même lorsqu'il s'agit des solutions proposées en dehors du "il faut plus d'argent". Et même sur la question du fric, la position ne peut pas être la même selon que l'on est ou non en mesure de gérer le fric supplémentaire qui pourrait être dégagé. J'analyserai les solutions mises de l'avant par le Conseil des universités dans l'avis auquel j'ai déjà fait référence, de même

[2] Voir le document cité, p. 6.

que celles préconisées par les administrations universitaires, les profs et les organisations étudiantes. Il est à noter que jusqu'à présent, la FNEEQ brille par son absence dans ce débat, de même que les syndicats de chargées, chargés de cours.

2.1 *Le conseil des universités*

La première réponse fournie par cet organisme est d'obliger les administrations universitaires à une certaine efficacité gestionnaire en leur imposant une politique d'équilibre budgétaire à atteindre en cinq ans. Cette mesure aurait principalement pour effet de réduire la disparité entre le réseau public et les institutions privées à cet égard. La deuxième réponse consiste à donner aux universités des moyens financiers comparables aux autres institutions canadiennes, ce qui laisse sous-entendre que la technique des déficits budgétaires n'était pas si injustifiée que cela et pouvait se comprendre à la lumière de la rareté des ressources.

Un deuxième bloc de solutions a trait aux modalités d'augmentation du financement. La panacée est devenue la hausse des frais de scolarité des étudiantes, étudiants à un niveau comparable à celui des autres provinces canadiennes, ce qui aurait pour effet de les augmenter de 250% environ. Cette mesure s'assortirait d'une part d'une bonification du régime des prêts et bourses afin de permettre de compenser cette hausse des frais de scolarité et d'autre part de la permission pour les diverses institutions d'ajuster leurs frais de scolarité dans une proportion de 20% autour du prix officiel selon leur perception de leur niveau d'excellence. Le second moyen consiste en des mesures fiscales propres à faire en sorte qu'il devienne intéressant pour les individus et les entreprises d'investir dans les universités.

Enfin, le Conseil prône une révision en profondeur du mode de financement pour éviter les disparités trop grandes entre institutions, tout en acceptant l'idée du financement différentiel selon les objectifs poursuivis tels qu'annoncés dans les plans de développement des universités et ceux décidés au ministère. Autrement dit, le conseil ne récuse pas l'idée que les secteurs liés plus directement au développement technologique devraient bénéficier de plus de ressources que les "secteurs mous" de l'éducation que sont devenus lettres, arts et sciences humaines.

Sans procéder à des recommandations sur le sujet, le conseil nous informe que les structures administratives au Québec coûtent environ $100/étudiante, étudiant de plus au Québec qu'en Ontario et que si les profs donnaient effectivement 4 cours/année, ce sont 4000 charges de cours qui disparaîtraient pour nous. Incidemment, c'est la seule fois où nous sommes mentionnées, mentionnés dans ce document et encore uniquement en négatif puisque nous coûtons $12 millions de trop à l'Etat.

2.2 *Les administrations universitaires*

Le discours des administrations est beaucoup moins cohérent que celui du conseil et ceci pour diverses raisons. D'abord, le seul point sur lequel elles arrivent à s'entendre c'est sur le fait qu'il faut injecter plus d'argent dans le système. Cependant, les administrations sont très divisées sur le mode de répartition des ressources entre les diverses institutions et sur les paramètres à utiliser dans cette répartition. Là on voit surgir des différences entre grosses et petites universités, institutions jeunes et vieilles, celles des régions périphériques et des centres urbains, etc. Il ne faudrait pas oublier non plus que dans la seule région montréalaise il y a 4 universités qui se livrent régulièrement et une course à la clientèle et une guerre d'excellence.

Pour éviter d'avoir à étaler au grand jour ces divergences, la stratégie des administrations a été de mettre en lumière l'importance de l'effort demandé aux universités par rapport aux autres composantes du système scolaire. C'est par elles que nous avons appris que les universités étaient les parents pauvres du système d'éducation puisque les compressions qui leur étaient demandées dépassaient largement celles des autres paliers d'enseignement. C'était également un moyen assez facile pour faire avaler les déficits dans l'opinion publique.

Cependant, par la force des choses, les solutions proposées par les administrations sont de nature administrative. Dans ce sens, elles voient d'un oeil assez favorable la possibilité d'augmentation des frais de scolarité puisqu'elles sont conscientes que les ressources fournies par l'Etat risquent fort peu d'augmenter et que leur fonds de dotation sont plutôt faibles si l'on excepte McGill.

2.3 *Les profs*

Dans cette section, je m'inspirerai du mémoire soumis lors de la dernière commission parlementaire sur la question du financement des universités[3]. Il est tout entier centré sur l'excellence. L'Université serait un lieu privilégié de promotion de l'ensemble de la société en plus d'être un lieu de promotion sociale individuelle. On insiste donc sur les préjudices graves que pourrait causer à la société québécoise le sous-financement actuel des universités. Il s'agit pour les profs d'atteindre deux objectifs: d'une part, un meilleur financement des universités, d'autre part moins de dirigisme de la

[3] Mémoire des fédérations de professeurs d'universités à la commission parlementaire de l'Education et de la Main-d'oeuvre du Québec, 10 octobre 1984. Ce mémoire est un texte produit conjointement par la FAPUQ, la FPU de la CEQ et les syndicats de profs de la FNEEQ.

part de l'Etat pour laisser à chaque institution le choix de ses voies de développement, ce qui laisse bien sûr plus de place aux profs pour s'exprimer quant à ces choix. Par ailleurs, à la toute fin et pour se donner bonne conscience, les profs insistent sur le maintien de l'accessibilité à l'université, tout en refusant d'en faire les frais et de devoir augmenter leur productivité.

2.4 *Les organisations étudiantes*

Là aussi l'unanimité est loin d'être de mise. Il y a principalement deux intervenants, l'ANEQ et le RAEU. L'ANEQ insiste sur la détérioration des conditions d'études dans un discours de type classiquement syndical alors que le RAEU reprend aux profs le discours de l'excellence pour mieux le leur renvoyer à la figure.

Le discours de l'ANEQ est centré sur les conséquences des coupures budgétaires dans l'enseignement universitaire. L'insistance est donc mise sur la détérioration de la condition étudiante tant en ce qui concerne les cours proprement dit que les supports à l'apprentissage. Il est à noter que seule l'ANEQ mentionne les chargées, chargés de cours de façon non négative (nous aussi serions les victimes de la crise) tout en soulignant leur contribution à l'enseignement universitaire.

Le RAEU est de son côté parti en guerre contre les profs. Le grand problème des universités serait leur "bois mort" qui coûte cher et ne fout pas grand chose. Leur rêve: que toutes les enseignantes, tous les enseignants aient la précarité des chargées, chargés de cours. Ainsi en améliorant la qualité de la performance éducative, les frais de scolarité pourraient être haussés, excellence oblige.

3. Quelques pistes de réflexion

D'abord, il faudrait insister pour que la FNEEQ soit présente dans ce débat et ce, à plusieurs niveaux. Il est certain que les universités ont besoin de plus d'argent, mais comme nous ne participons pas à leur administration, nous avons tout intérêt à souligner publiquement pourquoi nous revendiquons cette augmentation des ressources. A mon avis, il faudrait privilégier deux axes dans notre discours.

Le premier serait l'accessibilité. Sous ce volet, il faut comprendre à la fois la possibilité de croissance des institutions, le maintien des universités en région périphérique, une réflexion sur les programmes courts qui les tranforme en d'autre chose que des voies de garage, ce qu'ils sont largement actuellement. Il va aussi sans dire, qu'au nom de l'accessibilité nous devrions nous opposer à toute hausse des frais de scolarité directe ou indirecte (style pénalités pour modification de cours, etc).

Le deuxième serait la reconnaissance de la contribution de tous les personnels enseignants au développement de l'université. A cet égard, nous devons rendre visible le rôle des chargées,chargés de cours dans la traversée de la crise financière, en dehors du milieu universitaire, et même à l'intérieur de celui-ci, peu de gens connaissent notre existence. Il faut également s'assurer que nous ne serons pas jetées,jetés après usage et que la fin de la période des coupures ne signifie pas un accroissement du personnel enseignant régulier à nos dépens

Diane Lamoureux

P.S. Ce texte a été préparé pour discussion au C2IC3. Il ne constitue en aucun cas une position officielle et pour l'instant n'engage que son auteure et encore, seulement comme moyen d'amorcer la discussion

Janvier 1986

ELEMENTS POUR UNE PRISE DE POSITION DE LA FNEEQ,
SUITE A L'AVIS SUR LA FORMATION COURTE
DU CONSEIL DES UNIVERSITES

Document de travail

CLAUDE BROUILLE
Comité Ecole-société
Mai 1986

NOTE: Le mémoire, dans sa version finale, est disponible à la FNEEQ

Le Comité du Conseil des Universités

Met en doute la valeur même de la formation offerte dans les programmes courts

- non-intégration des programmes aux programmes réguliers
- seuils d'admission hétérogènes
- manque d'encadrement des étudiants
- formation dispensée par des chargé-es de cours

Met d'autant plus en doute la valeur des baccalauréats par cumul de certificats

- qu'il n'y a pas progression dans la difficulté des contenus, c'est-à-dire qu'on fait trois fois une première année
- que les étudiants se voient refuser l'accès à la maîtrise

les adultes (puisqu'il s'agit principalement d'eux), dit en substance le comité, sont donc maintenus dans des programmes de seconde-zone; ils sont pénalisés s'ils veulent passer à un programme d'études "régulier" de baccalauréat ou de maîtrise.

Qui plus est, on observe qu'un certain nombre de moins de 25 ans s'inscrivent également à ces programmes. On présume qu'en l'absence des certificats, ces jeunes se seraient inscrits à des programmes de baccalauréat.

La formation courte a donc comme conséquence d'affaiblir les baccalauréats et de diminuer la diplômation moyenne des gradués universitaires. En outre, comme le développement des nouvelles clientèles s'est fait par le prélèvement d'une taxe sur l'ensemble du réseau, les universités pénalisées sont celles qui ont mis l'accent sur le développement des études graduées et de la recherche.

Le développement de la formation courte s'est donc fait non seulement au détriment des baccalauréats, mais aussi des études avancées.

Enfin, c'est uniquement au Québec et en particulier dans le milieu francophone que cette pratique a cours. On soupçonne les universités québécoises francophones de pratiquer une course aux clientèles pour résoudre leurs problèmes financiers.

Les réponses:

L'Université de Montréal a rendu sa réponse publique dernièrement; l'UQAM s'apprête à le faire prochainement; l'UQTR a produit un document très élaboré; l'UQ devrait intervenir aussi; l'ÉCEA annonce une position, mais qui arrivera tard. La FNEEQ?

Substantiellement, les répondants ont vivement réagi à l'avis du comité en s'attaquant à ses deux point faibles: les données de base, d'une part et le fait que l'avis procède avant tout d'une vision purement comptable et conséquemment simpliste.

Dans un document préparatoire*, la vice-présidence à la planification de l'UQ partant de la diplômation comparée à chaque population totale dans les groupes d'âge concernés fait ressortir que le Québec se compare avantageusement à l'Ontario et au reste du Canada pour la progression de la diplômation de 1978 à 1982.

Chacun des intervenants reprend à sa manière la critique des données du comité, tantôt de façon générale, tantôt à partir de données particulières à l'institution.

L'UQTR en particulier démontre bien que chez-elle, les baccalauréats et les certificats atteignent des clientèles radicalement différentes en types de diplômation et en âge.

Et c'est là que l'avis du comité frise le ridicule: à aucun moment il ne considère que la formation courte, répondant

*Document de travail dans le but d'élaborer une réaction de l'Université du Québec au rapport du Conseil des universités sur la formation courte dans l'enseignement universitaire. Analyse de contenu statistique. 11/12/85

à des besoins spécifiques des milieux adultes, puisse avoir droit de cité. Pour le comité, il n'existe qu'un modèle de formation universitaire, celui de la formation régulière, linéaire, majoritairement emprunté par les jeunes et conduisant au baccalauréat spécialisé et aux études gradués. Les solutions qu'il entrevoit sont de l'ordre de déspécialiser les baccalauréats et de les présenter en club sandwich dont on ne mange qu'un étage à la fois.

Tout en reconnaissant que l'intégration des programmes courts pourrait être meilleure, les répondants font valoir que, ces programmes sont souvent des réponses spécifiques à des besoins du milieu qui n'ont pas de correspondance avec des baccalauréats existants, ou bien qu'ils répondent à des développements scientifiques nouveaux précédant la venue d'un baccalauréat et, dans ce secteur, les demandes ont souvent été induites par des organismes publics; que des besoins de recyclage et de perfectionnement ne devraient pas nécessairement être au long cours, enfin, que toutes les fois qu'un programme coïncide avec un baccalauréat, les équivalences sont attribuées dans la majorité des cas.

Au sujet du recyclage et du perfectionnement, le comité prétend que les diplômés du collégial devraient se recycler à leur niveau (le CEGEP), mais au sujet des diplômés de premier

cycle, ils devraient se recycler et se perfectionner au deuxième cycle ou dans des formations non créditées plutôt que dans les certificats. Drôle de logique!

Quant au baccalauréat par cumul, les répondants soulignent d'abord qu'il est le fait d'une minorité, confirmant bien que les adultes choisissent un certificat en réponse à des besoins spécifiques et on fait valoir de plus que ce que les programmes linéaires proposent en gradation de difficulté trouve son équivalent dans l'accès à la diversité qu'exige le baccalauréat par cumul. Enfin, une analyse plus serrée des programmes de la formation courte fait apparaître que le niveau moyen des cours (selon la séquence des programmes réguliers) dépasse largement la première année. Encore ici, on souligne la vision étroite et préjugée que s'est donnée le comité et on lui reproche de ne pas avoir précédé à une étude sérieuse de ce qui se passe effectivement dans les certificats.

Au sujet des chargé-es de cours enfin, même l'Université de Montréal souligne leur apport disant qu'ils enseignent autant aux baccalauréats qu'aux certificats, qu'ils sont soumis à des normes d'embauche strictes et qu'ils offrent une contribution originale par leur expérience pratique.

RECOMMANDATIONS

adoptées par le

BUREAU FEDERAL des 11-12-13 juin 1986

1. **Attendu que** les programmes de certificats offerts par les universités permettent d'apporter des réponses spécifiques aux besoins des adultes et des communautés;

   Attendu que l'enseignement universitaire ne peut se présenter en un seul modèle, si ce modèle ne peut répondre à l'ensemble de la demande sociale de formation;

   IL EST RECOMMANDE que soient maintenus les programmes de certificats.

2. **Attendu que** la formation dispensée dans les certificats ne doit pas constituer une voie sans issue par rapport aux autres programmes offerts à l'université;

   IL EST RECOMMANDE qu'une attention particulière soit apportée à l'intégrabilité des contenus de ces programmes toutes les fois que la chose est faisable.

3. **Attendu que** des réponses spécifiques à la demande sociale de formation doivent être apportées lorsque les ressources d'une institution le permettent;

   IL EST RECOMMANDE que l'intégrabilité des contenus ne soit pas le seul critère d'appréciation des programmes de certificats.

4. **Attendu que** les baccalauréats par cumul de certificats répondent aux besoins d'un segment significatif de la clientèle universitaire;

Attendu que les baccalauréats présentent des exigences d'intégration de savoirs différents;

Attendu que ce type d'exigence est considéré valable pour l'obtention d'un baccalauréat;

a) **IL EST RECOMMANDE que soient maintenus les baccalauréats par cumul de certificats;**

b) **IL EST RECOMMANDE que des mesures soient prises dans le but de consolider et de valoriser ces baccalauréats et, notamment:**

- **que soient favorisées la cohérence et l'intégration des certificats offerts dans un même champ disciplinaire;**

- **que soit favorisée l'intégration de champs de savoirs diversifiés par l'introduction d'une activité de synthèse générale.**

5. **Attendu** les possibilités de recoupements de cours d'un certificat à l'autre;

IL EST RECOMMANDE que les étudiantes et étudiants désirant obtenir un baccalauréat par cumul et éventuellement poursuivre des études graduées, soient autorisés à substituer certaines activités à celles prévues dans leur programme de certificat,de façon à satisfaire aux prérequis, s'il y a lieu.

6. **Attendu que** tous les diplômes de baccalauréat devraient donner accès aux études gradués;

IL EST RECOMMANDE que des mécanismes d'accès aux études de deuxième cycle soient précisés en rapport avec les certificats.

7. **Attendu que** les formations hors campus présentent des difficultés d'accès aux ressources documentaires;

IL EST RECOMMANDE que des mesures soient prises pour assurer un meilleur accès aux ressources documentaires dans les centres hors campus.

8. **Attendu que** l'encadrement des étudiantes et étudiants des certificats est une des voies qui assure la qualité de la formation;

Attendu que ces étudiantes et étudiants, principalement à temps partiel, ont des besoins d'encadrement particuliers;

a) **IL EST RECOMMANDE que toutes les ressources humaines d'enseignement soient intégrées à la vie universitaire;**

b) **IL EST RECOMMANDE que tous les enseignements donnés à l'université bénéficient de conditions comparables, peu importe la catégorie de personnels par laquelle ils sont dispensés.**

9. **Attendu que** les adultes ne devraient pas être tenus de réapprendre ce qu'ils savent déjà;

Attendu que les acquis des adultes ne sont pas nécessairement structurés selon les unités de savoir que présentent les programmes;

Attendu que des outils statiques de reconnaissance des acquis risquent de ne pas rendre justice à ces catégories de personnes;

IL EST RECOMMANDE de développer des outils de reconnaissance des acquis qui seront à même de favoriser intégralement l'expression des acquis de l'adulte.

10. **Attendu que** la valorisation des acquis des adultes est une voie pédagogique ayant ses exigences particulières;

Attendu le peu de ressources consacrées à la pédagogie universitaire;

Attendu que l'analyse du rapport entre les adultes et l'université utilise encore peu le discours andragogique;

IL EST RECOMMANDE que le Conseil des universités approfondisse son étude sur la formation courte et la place qu'occupent les adultes à l'université.

NOTES

(1) Observation tirée du Projet préliminaire d'avis de l'Université du Québec à Trois-Rivières relatif au rapport du comité d'étude sur la "formation courte", janvier 1986.

(2) C'est, du moins, ce que révèle une enquête effectuée par la FEP et citée dans le commentaire de l'Université de Montréal..., mars 1986.

(3) Cette compilation a été effectuée à partir de la liste des chargé-e-s de cours qui ont enseigné au cours des deux dernières années.

(4) Quelques colloques ont donné lieu à des publications, dont celui tenu à l'Université de Sherbrooke, du 29 au 31 mai 1985: Reconnaître les acquis expérientiels à l'université... pourquoi? comment? Les Editions de l'Université de Sherbrooke, 1986.